

Günther Gugel

PÄDAGOGIK

2000 Methoden für Schule und Lehrerbildung

Das Große Methoden-Manual
für aktivierenden Unterricht

BELTZ

Günther Gugel

2000 Methoden für Schule und Lehrerbildung

Das Große Methoden-Manual für aktivierenden Unterricht

I. Auflage

BELTZ

Günther Gugel

Teil I

Methoden-Manual I: »Neues Lernen«

**Tausend Praxisvorschläge für Schule
und Lehrerfortbildung**

Günther Gugel, Jg. 1949, Dipl.-Pädagoge,
Geschäftsführer des Instituts für Friedenspädagogik Tübingen e.V.
www.friedenspaedagogik.de

Dieser Doppelband besteht aus den beiden
bereits erschienenen Einzelbänden
Methoden-Manual I: »Neues Lernen«,
4. überarbeitete Auflage 2004 und
Methoden-Manual II: »Neues Lernen«,
2. überarbeitete Auflage 2003

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen
ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk
eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen
und sonstigen Bildungseinrichtungen.

I., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage 2011
Lektorat: Peter E. Kalb

© 1997 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
www.beltz.de
Layout, Satz: Medienstudio Christoph Lang, Rottenburg a. N.

Bildnachweis Teil I:
Burkhard Pfeifroth S. 9, 45, 59, 75, 81, 89, 113, 151, 199
Siegfried Scholz S., 77, 83, 101
S. 94: Jan Roeder; S. 105: Günther Gugel; S. 110: Martin Kozlowski, Time;
Vladimir Rencin, Die Zeit; Mester, Cartoon-Caricature-Contor; S. 120: Der Spiegel;
S. 123: Haizinger; S. 153: Günther Gugel; S. 201: Scientific American, Inc.
Alle übrigen Illustrationen und Schaubilder Christoph Lang.
Zu einigen Texten konnten die Rechte nicht ermittelt werden. Sollten sich Inhaberinnen
und Inhaber von Nutzungsrechten nachträglich melden, wird der Verlag das übliche
Nutzungshonorar nachzahlen.

Druck: Beltz Druckpartner, Hemsbach
Umschlagabbildung: Panther Media, München
Printed in Germany

ISBN 978-3-407-25555-6

Inhalt

Zum Umgang mit der Methodensammlung	8
--	----------

Grundlagen

Grundsätzliches zu Methoden in der Lehrerfortbildung	10
Anforderungen an Methoden	12
Kriterien der Methodenauswahl	14
Zur Rolle der Leitung	15
Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer	18
Zwischenmenschliche Kommunikation und Bildungsarbeit	22
Grundfunktionen der Kommunikation	23
Dimensionen von Kommunikation	24
Die vier Seiten der Nachricht	25
Aufmerksamkeit und Desinteresse	27
Vorsicht beim Sprachgebrauch	28
Das Geschlechterverhältnis berücksichtigen	30
Stichworte zum Thema Gruppe	32
Die psychosoziale Ebene	33
Gruppenphasen	34
Rollenfunktionen in der Gruppe	35
Das Zusammenleben regeln	37
Befürchtungen in Gruppen	38
Was Lernprozesse begünstigt	39
Projekte und Unterrichtsreihen	41

Anfangssituationen

Vier-Ecken-Spiel	46
99 Fragen	48
Porträts als Schattenriss	50
Körperumrisse	51
Motivationsplakat	53
Zeitleiste	55
Presseschau	56
Mein T-Shirt	57

Zwischenbilanz und Auswertung

Gruppenszenen	60
Seminarkritik	61
Blitzlicht	63
Schriftliche Auswertungen	64
Stimmungsbarometer	68
Fantasieübung	70
Selbstverpflichtungen	72

Visualisierung

Grundsätzliches zur Visualisierung	76
Gestaltungselemente einer Visualisierung	78
Visualisierungs-Medien	79

Inhalt

Mind-Mapping	80
Vorstrukturierte Bilder	82
Wandtafel	84
Wandzeitungen	85
Folien	87
Computer	88

Arbeitspapiere usw.

Arbeitsblätter	90
ABC-Methode	91
Sprechblasen	93
Pro-Kontra-Texte	96
Argumente suchen	97
Wochenzeitplan	99
Ankreuzblätter	101
Briefe	103
Chronologien	107

Geschichten und Texte

Gedichte	114
Märchen verwirren	119
Parodien	122
Kabarett	125
Witze	129
Reden	132
Textanalyse	137
Textarbeit – mehr als Lesen	141
Sprachspiele	142
Wortspiele und Metaphern	144
Impulstexte	148

Aktivierende Methoden

Visionengalerie	152
Brainstorming	154
Streitlinie	155
Positionenspiel	156
Fantasiereise	158
Lebenskurve	161
Entscheidungen durch „Punkten“	163
Das Ampelspiel	167
Die amerikanische Debatte	169
Assoziationskette	170
Prioritätenspiel	171
Fragen	175
Umfragen	178
Legenden, Mythen, Vorurteile	181
10 Worte	184
Spinnwebanalyse	186
Szenarios	190
Polaritätsprofile	194

Inhalt

Rätsel, Quiz und Ratespiele

Kreative Problemlösung	200
Textpuzzle	202
Fehlersuche	204
Schwedenrätsel	207
Infopuzzle	210
Steckbriefe erraten	213
Suchaufgaben	216

Literaturhinweise	219
--------------------------	-----

Register	223
-----------------	-----

Zum Umgang mit der Methodensammlung

Dieser Methodenband enthält sehr unterschiedliche methodische Anregungen, z. B.:

- ▲ **Arbeitsblätter und Spiele**,
die sofort ohne große Vorbereitung und Vorkenntnisse angewendet werden können;
- ▲ **Übungen**,
die einer gewissen Vorerfahrung bedürfen;
- ▲ **Rätsel**,
deren Lösung nur wenige Minuten dauern;
- ▲ **Analyseraster**,
deren Anwendung auch mehrere Stunden beanspruchen kann.

Die verschiedenen methodischen Anregungen können in unterschiedlichen Sozialformen, z. B. in Einzel- oder Gruppenarbeit, angewendet werden. Um dies kenntlich zu machen, finden sich am Ende jeder Methodenbeschreibung Piktogramme:



Einzelarbeit



Partnerinnen- und Partnerarbeit



Kleingruppen



Plenum

Piktogramme weisen auch darauf hin, für welche Seminarsituation die Methode u. a. geeignet erscheint:



Anfang



Vertiefung



Auflockerung



Schluss

Die Auswahl einer Methode kann über das Inhaltsverzeichnis, das Register am Schluss des Bandes oder auch einfach durch Blättern und Schmökern erfolgen.

Was zu beachten ist

- ▲ **Nicht jede Methode passt zu jeder Lehrerin bzw. jedem Lehrer, zu jeder Fortbildungs- oder Schülergruppe.** Deshalb muss gezielt ausgewählt werden.
- ▲ **In vielen Fällen ist es sinnvoll, die Methode zunächst selbst als Teilnehmerin oder Teilnehmer zu erleben, bevor sie in der Rolle der Leitung angewendet wird.**
- ▲ **Die Methoden sind zwar vielfältig angewendet und erprobt, dennoch bieten sie für sich alleine genommen keine Gewähr, dass sie immer „gelingen“ und zu den gewünschten Lernerfolgen führen.**

Grundlagen

Grundsätzliches zu Methoden in der Lehrerfortbildung

Anforderungen an Methoden

Kriterien der Methodenauswahl

Zur Rolle der Leitung

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Zwischenmenschliche Kommunikation und Bildungsarbeit

Grundfunktionen der Kommunikation

Dimensionen von Kommunikation

Die vier Seiten der Nachricht

Aufmerksamkeit und Desinteresse

Vorsicht beim Sprachgebrauch

Das Geschlechterverhältnis berücksichtigen

Stichworte zum Thema Gruppe

Die psychosoziale Ebene

Gruppenphasen

Rollenfunktionen in der Gruppe

Das Zusammenleben regeln

Befürchtungen in Gruppen

Was Lernprozesse begünstigt

Projekte und Unterrichtsreihen



Die Anwendung der in diesem Buch beschriebenen Methoden erfordert ein Grundwissen über:

- ▲ Grundsätze der Methodenauswahl,
- ▲ gruppendynamische Prozesse,
- ▲ Ergebnisse der Kleingruppenforschung,
- ▲ Regeln der zwischenmenschlichen Kommunikation und
- ▲ günstige Vorgehensweisen bei der Seminargestaltung.

Der Grundlagenteil vermittelt hierzu die wichtigsten Informationen und bietet gleichzeitig Materialien an, die in die Seminargestaltung einbezogen werden können.

Grundsätzliches zu Methoden in der Lehrerfortbildung – I

Die Wirksamkeit und Attraktivität von Bildungsarbeit ist nicht zuletzt eine Frage der Methoden. Ansprechende und attraktive Methoden können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer motivieren und sie zu einer Auseinandersetzung mit ansonsten häufig als trocken (oder gar langweilig) empfundenen Themen und Problemen veranlassen.

Methoden in der Bildungsarbeit lassen sich grundsätzlich in zwei Formen einteilen:

- ▲ in Methoden, die sich auf die sozialpsychologische Ebene beziehen (u. a. auch Interaktion und Kommunikation in Gruppen), und
- ▲ in Methoden, die sich auf die Inhaltsvermittlung beziehen.

Methoden sind dabei keine Tricks und Kniffs, um die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei der Stange zu halten. Sie sind auch kein Allheilmittel gegen eine langweilige Seminargestaltung.

Methoden sind Verfahren, mit deren Hilfe sich alle Beteiligten mit einem Thema so auseinander setzen, dass sie zu neuen Einsichten und Kompetenzen gelangen können.

Für die Anwendung möglichst vielfältiger und abwechslungsreicher Methoden spricht eine Reihe von Gründen:

- ▲ Lernen gelingt vor allem dann, wenn Konzentrations- und Entspannungsphasen sich abwechseln. Die Anwendung unterschiedlicher Methoden kann hierzu einen wichtigen Beitrag leisten.
- ▲ Nicht alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer setzen sich auf die gleiche Weise mit einem Thema auseinander. Methodenvielfalt kann hier unterschiedliche Lernarten berücksichtigen.
- ▲ Eintönigkeit und Gleichförmigkeit (z. B. immer nur reden) ist ermüdend und wirkt demotivierend. Ein Methodenwechsel kann hier neue Impulse bringen.
- ▲ Nicht nur die Leitung, sondern auch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer tragen Verantwortung für das Seminargeschehen. Nur die Anwendung vielfältiger teilnehmerorientierter Methoden ermöglicht eine starke Einbeziehung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Methoden sind keine Manipulationsinstrumente

Methoden dürfen nicht für Indoktrination oder Manipulationszwecke verwendet werden. Die grundlegenden Prinzipien der (politischen) Bildungsarbeit müssen sich auch in den angewandten Methoden niederschlagen:

- ▲ Das Indoktrinationsverbot:
Es ist nicht erlaubt, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überwältigen und damit an der Gewinnung eines selbstständigen Urteils zu hindern.
- ▲ Das Kontroversegebot:
In der Wissenschaft und Politik ausgetragene Kontroversen müssen auch in der Bildungspraxis kontrovers behandelt werden.
- ▲ Die Teilnehmerzentrierung:
Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer müssen in die Lage versetzt werden, sowohl die politische Situation als auch ihre eigene Situation und Interessenlage zu analysieren sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die politische Situation im Sinne ihrer Interessenlage zu beeinflussen.

In methodischer Hinsicht folgt daraus, dass Lernformen, die Selbstständigkeit und Eigenarbeit fördern, Vorrang haben müssen vor Formen des Belehrens.

Schlüsselkompetenzen für Lehrerinnen und Lehrer

„Das Lehrerbild, das bislang der Lehreraus- und fortbildung zu Grunde liegt, bringt in erster Linie Experten für die jeweiligen Fächer hervor. Die Lehreraus- und -fortbildung muss daher grundsätzlich neu konzipiert werden. Die fachliche Ausbildung muss entscheidend ergänzt werden um eine systematische didaktisch-methodische Ausbildung. Diese muss den umfangreichen Erwerb von Schlüsselkompetenzen für Lehrer wie erzieherische Kompetenzen, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Medienkompetenz ebenso ins Zentrum rücken wie den Erwerb eines umfangreichen Methodenrepertoires für die gleichermaßen abwechslungsreiche und anspruchsvolle Gestaltung von Lernprozessen für Schüler unterschiedlicher Leistungstärke.“

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Wir brauchen eine andere Schule! Konsequenzen aus PISA. Positionen der Bertelsmann Stiftung. Güterloh 2002, S. 11.

Grundsätzliches zu Methoden in der Lehrerfortbildung – 2

Methodenkompetenz als Kern des handlungsorientierten Unterrichts

Ein handlungsorientiertes Vorgehen, setzt bei Lehrerinnen und Lehrern ebenso wie bei Schülerinnen und Schülern Offenheit und Experimentierfreudigkeit voraus. Sicherheit im Umgang mit neuen Lernarrangements und Methoden ist nur durch den Erwerb von Methodenkompetenz auf beiden Seiten zu erreichen. Methodenkompetenz beinhaltet dabei mehr als über Kenntnisse einzelner Methoden zu verfügen. Sie umfasst mindestens fünf Bereiche:

Methoden kennen und gezielt einsetzen

Methodenkompetenz bedeutet die Fähigkeit, vielfältige Methoden kritisch und gezielt zur Initiierung, Unterstützung und Auswertung von Lernprozessen einzusetzen. Dies erfordert Kenntnisse über ein breites Spektrum von Methoden sowie deren Wirkungsbereich aber auch deren Grenzen.

Mit Emotionen umgehen können

Viele Methoden unterstützen Lernprozesse, bei denen nicht nur die Kognition, sondern ebenso starke emotionale Anteile angesprochen werden. Von den Lehrerinnen und Lehrern und den Schülerinnen und Schülern wird hier also verlangt, auch mit ihren emotionalen Anteilen förderlich umgehen zu können.

Mit Gruppensituationen umgehen können

Handlungsorientierte Methoden sind sehr häufig (klein-)gruppenorientierte Methoden. Wenn die Frontalsituation in der Klasse aufgelöst wird, bekommt die Klasse als Gruppe eine andere Dynamik. Diese macht den Umgang miteinander oft spannender, wenngleich nicht unbedingt einfacher.

Kommunikation verstehen

Bei handlungsorientierten Methoden steht die intensive Kommunikation unter- und miteinander im Mittelpunkt. Dies bedeutet u. a. auch das Verstehen und Durchschaubarmachen der Kommunikationsabläufe. Eine wichtige Dimension des Lernprozesses ist also kommunikative Kompetenz zu unterstützen und gezielt zu fördern.

Das Thema nicht aus den Augen verlieren

Methoden entwickeln oft eine Eigendynamik die so spannend ist, dass man den eigentlichen Zweck aus den Augen verlieren könnte. Methoden haben stets „dienende Funktion“. Sie unterstützen den Erwerb von Grundqualifikationen, von politischer und sozialer Kompetenz und sind deshalb im Rahmen des Unterrichts im Zusammenhang mit dem Thema zu sehen.

Methodenlernen im Unterricht

Nicht nur Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch Schülerinnen und Schüler sollen Methodenkompetenz erwerben. Dies bedeutet, sie sollen befähigt werden, selbstständig Informationen zu beschaffen und zu überprüfen, mit Texten und Bildern kritisch umzugehen, grundlegende Regeln in der Gruppenarbeit selbstständig anzuwenden, Ergebnisse von Partner- oder Gruppenarbeit anschaulich und verständlich in der Klasse zu präsentieren usw.

Das Ziel von Methodenlernen ist,

- ▲ Grundtechniken des Umgangs
mit Informationen und Ereignissen in verschiedenen Situationen anwenden zu können,
- ▲ mit und in verschiedenen Gruppen
selbstständig arbeiten und handeln zu lernen sowie
- ▲ vielfältige Methoden als Hilfsmittel für
den eigenen und gemeinsamen Erkenntnisgewinn einzusetzen, um auf diesem Hintergrund zu einem bewusst reflektierten und verantwortungsbewussten politischen Handeln zu gelangen.

Dabei stehen auch bei Schülerinnen und Schülern nicht nur die Inhalte im Vordergrund, sondern auch und wesentlich die Art der (Unterrichts-)Kommunikation. Ein wesentliches Element des Methodenlernens ist die gemeinsame Reflexion (Metakommunikation) des Unterrichtsgeschehens.

Methodenlernen zielt auf die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler sowie auf die Praktizierung von Selbst- und Mitbestimmung.

Anforderungen an Methoden – I

Auswahl und Anwendung von Methoden müssen in drei Bereichen Mindeststandards erfüllen: auf der fachlichen, der pädagogischen und der methodenkritischen Ebene.

1. Fachliche Ebene

Methoden sind nicht inhaltsneutral einsetzbar. Ihre Auswahl und Anwendung wird zum einen durch die Teilnehmergruppe, zum anderen durch die zu vermittelnden Inhalte und Ziele bestimmt. Auf der inhaltlichen (fachlichen) Seite müssen die angewendeten Methoden gewährleisten, dass sie nicht verfälschen und auch nicht zu sehr verkürzen.

Deshalb ist zu fragen:

- ▲ Entsprechen die Inhalte dem Stand der Wissenschaft?
- ▲ Werden Gegenpositionen ausdrücklich und fair einbezogen?
- ▲ Werden Begründungszusammenhänge und Ableitungen mitgeliefert?
- ▲ Wird die Abhängigkeit der Inhalte von Weltbildern (ideologischen Systemen) durchschaubar gemacht?

2. Pädagogische Ebene

Auf der pädagogischen Ebene müssen die Grundsätze einer emanzipatorischen Bildungsarbeit berücksichtigt werden:

- ▲ Knüpfen die Inhalte und Methoden an Vorwissen, Einstellungen und Verhaltenserwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an?
- ▲ Werden die spezifischen Bedingungen der Zusammensetzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei der Methodenauswahl berücksichtigt?
- ▲ Tragen die Methoden dazu bei, Lernbereitschaft zu wecken und zu erhalten?
- ▲ Fördern die Methoden Eigeninitiative und selbst organisierte Lernprozesse?
- ▲ Ermöglichen die Methoden Selbstreflexion und Handeln?
- ▲ Fördern die Methoden eine mehrdimensionale Sichtweise von Fragestellungen und Problemen?

- ▲ Sind die Methoden auf Dialog und Diskurs ausgerichtet?
- ▲ Berücksichtigen die Methoden, dass Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ geschehen soll?
- ▲ Ermöglichen die Methoden eigene Kompetenzerlebnisse?
- ▲ Sind die Methoden mit der Offenheit von Lernprozessen anstelle von geschlossenen Lernmodellen vereinbar?
- ▲ Tragen die Methoden dazu bei, Methodenkompetenz bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu entwickeln?

3. Methodenkritische Ebene

Bei aller Vielfalt der Methoden gibt es doch grundlegende Prinzipien, die bei der Vorbereitung und Anwendung zu beachten sind. Hierzu gehören u. a.:

- ▲ Die Reduzierung der Komplexität von Wirklichkeit (exemplarisches Lernen). Die vielfältigen, oft undurchschaubaren Zusammenhänge der Wirklichkeit werden in der Bildungsarbeit exemplarisch auf ihren Grundgehalt zurückgeführt (ohne die Wirklichkeit zu verfälschen).
- ▲ Das Prinzip der Kontrastierung bzw. Pointierung. Durch Hervorhebung oder Überbetonung lenken Methoden die Aufmerksamkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf bestimmte Gesichtspunkte oder Fragestellungen des Themas.
- ▲ Das Prinzip der Verfremdung (gedanklichen Distanzierung). Gewohnte oder verfestigte Sichtweisen werden durch ungewohnte Betrachtungsweisen aufgebrochen.
- ▲ Das Prinzip der Anschaulichkeit (Konkretisierung, Visualisierung). Inhalte, Sachverhalte oder Probleme werden aus abstrakten Zusammenhängen gelöst und unmittelbar auf vertraute Sichtweisen und den schon vorhandenen Erfahrungshintergrund bezogen.
- ▲ Das Prinzip des eigenen Tuns (Handelns). Inhalte werden aufgrund von aktivitäts- (oder erlebnis-)bezogenen Formen der Auseinandersetzung handhabbar.
- ▲ Das Prinzip der Handlungsorientierung. Bildung soll durch Inhalte und Methodik letztlich zu kritischem, politischem und gesellschaftlichem Handeln motivieren und befähigen.

Anforderungen an Methoden – 2

Grenzen der Anwendung von Methoden

Methoden können fehlende Inhalte nicht ersetzen.

Sowohl in der Fortbildung als auch im Unterricht stehen natürlich nicht die Methoden, sondern die Inhalte im Vordergrund. Methoden haben „dienende“ Funktionen. Sie müssen die Auseinandersetzung mit dem Thema forcieren und dürfen nicht selbst im Mittelpunkt stehen. Die Anwendung vielfältiger und abwechslungsreicher Methoden darf nicht vom Thema ablenken, sondern muss sich immer im Hinblick auf die Arbeit mit und am Thema messen lassen.

Methoden können bestehende Konflikte nicht überspielen.

Konflikte zwischen Moderatorinnen/Moderatoren bzw. Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern tauchen immer wieder auf. Die Anwendung arbeitsintensiver oder spielerischer Methoden darf nicht zu einer Ablenkung oder Überspielung solcher Konflikte führen. Vielmehr müssen in einer solchen Situation Methoden dazu dienen, die Konflikte greifbar und begreifbar und damit bearbeitbar zu machen.

Methoden können mangelnde Kompetenz nicht ausgleichen.

Der Zugriff auf vielfältige Methoden und deren Einsatz im Bildungsbereich kann nicht über mangelnde inhaltliche und methodische Kompetenz hinwegtäuschen. Auch unkonventionelle Methoden garantieren nicht per se eine gelungene Fortbildung oder einen guten Unterricht. Nur der gekonnte und reflektierte methodische Einsatz, verbunden mit fundierten thematischen Kenntnissen, lässt eine Bildungssituation planbar werden.

Methoden sind kein Selbstzweck.

Die Anwendung von kreativen Methoden (vor allem im gestaltenden Bereich) kann u. U. schnell zu einer Gruppeneuphorie oder zu gruppendynamischen Prozessen führen, die von Laien nicht mehr oder nur sehr schwer beherrschbar sind. Um eine solche Eigendynamik zu vermeiden, sollten solche Methoden nie um ihrer selbst willen verwendet werden.

Kriterien der Methodenauswahl

Sich ein Bild von der Gruppe machen

- ▲ Wie groß ist die Gruppe?
- ▲ Wie ist das Alter der Teilnehmerinnen und Teilnehmer? Gibt es große Altersunterschiede?
- ▲ Setzt sich die Gruppe nur aus Frauen oder nur aus Männern zusammen, oder ist sie geschlechtsgemischt?
- ▲ Welche Vorerfahrungen bringen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit?
- ▲ Aus welchen sozialen Bezügen stammen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer?
- ▲ Haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen gemeinsamen (sozialen, weltanschaulichen, politischen) Hintergrund?

Sich ein Bild vom Umfeld machen

- ▲ Wie viel Zeit steht zur Verfügung?
- ▲ Welche Räumlichkeiten stehen zur Verfügung?
- ▲ Welche technische Ausstattung ist vorhanden?
- ▲ Was bietet die Umgebung des Hauses?

Die Methode und das Thema

- ▲ Mit welchen Inhalten, Fragestellungen, Problemen soll umgegangen werden?
- ▲ Welche Aspekte des Inhalts werden durch die geplante Methode besonders hervorgehoben?
- ▲ Welche Lernziele werden angestrebt?
- ▲ Welche Lernleistungen werden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern erwartet?
- ▲ In welcher Phase der Veranstaltung sollen welche verschiedenen Methoden eingesetzt werden?
- ▲ Bestehen Erfahrungen mit der Anwendung der verschiedenen Methoden?

Was soll die Methode leisten?

- ▲ Soll sie zur Auflockerung oder zur Vertiefung beitragen?
- ▲ Soll sie Einzel-, Gruppen- oder Plenumsarbeit unterstützen und fördern?
- ▲ Soll sie motivieren oder zusammenfassen?
- ▲ Welche Lernleistungen soll sie unterstützen?

Lernleistungen und Methoden

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können (und müssen) während einer Bildungsveranstaltung eine Reihe von Lernleistungen vollziehen. Diesen (notwendigen) Lernleistungen, die in jeder Bildungsveranstaltung anders gewichtet sein können, lassen sich jeweils spezifische Methoden zuordnen (siehe Register).

Lernleistung	Methoden u. a.
Informationen beschaffen	
Informationen aufnehmen	
Eigene Empfindungen formulieren	
Argumente, Entwicklungen, Zusammenhänge nachvollziehen	
Ursachen und Hintergründe analysieren	
Entscheidungskriterien nachvollziehen, eigene entwickeln	
Folgen vorausdenken	
Aussagen prüfen und bewerten	
Eigene Standpunkte und Stellungnahmen entwickeln	
Sich und andere kennenlernen	
Eigene Entscheidungen treffen	
Politisches Handeln ermöglichen	

Zur Rolle der Leitung – I

Die Leitung ist mit vielfältigen Anforderungen konfrontiert und muss deshalb über spezifische Kenntnisse, Fähigkeiten und Eigenschaften verfügen.

Der Einsatz von und der Umgang mit Methoden kann nicht isoliert gesehen werden, sondern ist Teil des Gesamtverhaltens der Leitung.

Lernen findet nur dann statt, wenn die Beteiligten darin keine Bedrohung für ihr Selbst (eigene Person) sehen. Nur solche Dinge werden angenommen und gelernt, die als Erhaltung, Stabilisierung oder Weiterentwicklung der eigenen Person wahrgenommen werden.

Die Grundlagen des Leiterinnen- und Leiterverhaltens

Grundlage des Leiterinnen- und Leiterverhaltens ist die Bereitschaft, sich in einer Bildungssituation zu engagieren, sich den Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit Geduld und Freundlichkeit zuzuwenden, sich auf sie einzustellen und mit ihnen zusammenzuarbeiten. Ebenso gehört dazu, konstruktive Kritik äußern und solche auch annehmen zu können.

Zusammengefasst:

- ▲ Auf der emotionalen Ebene
geht es um die gefühlsmäßige Bejahung der Situation und der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.
- ▲ Auf der kognitiven Ebene
geht es um das Anbieten von Erklärungen und das gemeinsame Lösen von Problemen und Suchen nach Antworten.
- ▲ Auf der Gruppenebene
geht es um das Erfassen der Gruppenstruktur und die Dynamik der Gruppe, um diese bewusst für den Arbeitsprozess nutzen zu können.

Die Kenntnis und der Einsatz vielfältiger Methoden ist ein Schlüssel für einen guten Seminarverlauf. Eine wichtige Fähigkeit der Leitung ist die Offenheit für Anregungen und andere Meinungen: Offenheit, auch Fehler und Lücken einzugestehen, ohne Angst haben zu müssen, das Gesicht zu verlieren. Eine weitere wichtige Fähigkeit ist „Machtverzicht“, also die eigenen Einflussmöglichkeiten zu Gunsten eines demokratischen Verhaltens zurückzunehmen.

Natürlich haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer für ihre Lernprozesse eigenständig Verantwortung. Die Leitung hat jedoch die Verantwortung für eine sorgfältige Planung und Durchführung, für die fachliche Fundierung und die optimale Förderung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Aufgaben der Gruppenleitung

Auf die Organisation bezogen

Die Leitung sollte sich vergewissern, ob alles Notwendige verfügbar ist:

- ▲ Sind entsprechende Räumlichkeiten
(Zahl und Ausstattung der Gruppenräume) vorhanden?
- ▲ Sind die benötigten Geräte
(Overhead, Video usw.) verfügbar?
- ▲ Welche weiteren Gruppen sind noch im Haus?
- ▲ Steht der Rahmenzeitplan
(u. a. Essenszeiten) mit den Seminaranforderungen im Einklang?

Denn eine mangelnde Organisation schlägt sich unmittelbar auf die Arbeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nieder.

Auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bezogen

Da Lernen immer dann am besten gelingt, wenn eine persönliche Beziehung zwischen den Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmern und der Leitung aufgebaut werden kann, ist der Kontakt zu den Teilnehmerinnen und Teilnehmer von großer Wichtigkeit. Kenntnisse über die Herkunft und die Vorerfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erleichtern hier nicht nur die Vorbereitung, sondern ermöglichen auch ein gezieltes Anknüpfen an die jeweilige Situation.

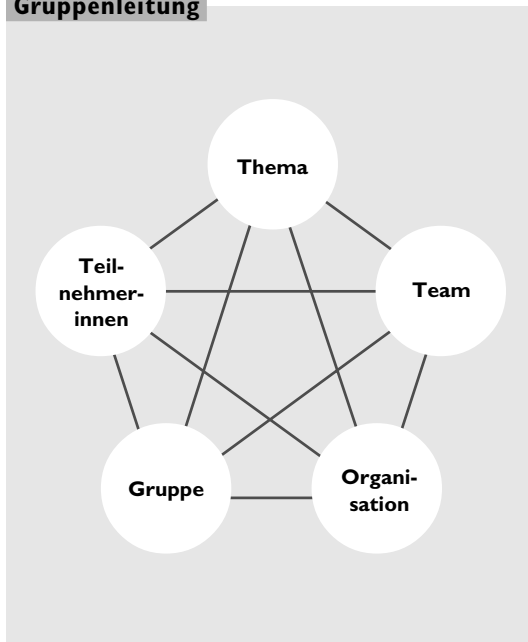
Während des Seminars muss die Leitung neben dem Thema (dem Arbeitsprozess) und der Gesamtgruppe auch die einzelne Teilnehmerin und den einzelnen Teilnehmer im Auge haben. Sie muss dabei Angegriffenen und Minderheiten dort, wo es notwendig ist, Unterstützung und Schutz gewähren können. Sie muss die Vielrednerinnen und Vielredner stoppen und die Schweigerinnen und Schweiger einbeziehen. Sie muss Einzelnen zuhören und Anderen etwas erklären können. Nur Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die sich akzeptiert fühlen, werden sich für Lernprozesse öffnen können.

Leitfragen könnten u. a. sein:

- ▲ Welchen Teilnehmerinnen und Teilnehmern
fühle ich mich besonders verbunden?
- ▲ Kann ich fair mit allen umgehen?

Zur Rolle der Leitung – 2

Gruppenleitung



Auf die Gruppe bezogen

Die Leitung muss den Zusammenhalt und die gemeinsame Arbeit der Gruppe fördern, also die emotionalen Grundlagen für die gemeinsame Arbeit schaffen. Dies geschieht vor allem dadurch, dass der Austausch zwischen den Teilnehmer:innen und Teilnehmern ermöglicht und gefördert wird.

Gruppen bedürfen i. d. R. eines klaren Rahmens, um konstruktiv tätig werden zu können. Dieser Rahmen kann nicht nur vorgegeben, sondern (in einem fortgeschrittenen Stadium der Veranstaltung) auch mit den Teilnehmer:innen und Teilnehmern bewusst gestaltet werden (Anfangszeiten, klare Räumlichkeiten, klare Pausenregelungen usw.).

Lernwiderstände, die sich häufig in Zuspätkommen, Unruhe, häufigen Pausen usw. äußern, sollten erkannt, mit den Teilnehmer:innen und Teilnehmern besprochen und nach Möglichkeit beseitigt werden.

Die Mitglieder der Gruppe müssen nicht nur das Gefühl, sondern auch die Gelegenheit haben, sich an Entscheidungen zu beteiligen, die sie betreffen.

Für die Leitung ist es nicht wichtig „Gruppenguru“ zu sein oder zu werden, sondern der Gruppe bei ihrem Lernprozess Hilfestellungen zu geben.

Auf das Thema bezogen

Die Leitung sollte sich in den Grundzügen des Themas gut auskennen und zu einzelnen Teilbereichen über fundierte Kenntnisse verfügen. Für Spezialbereiche können Expertinnen und Experten herangezogen werden.

Die wichtigste Aufgabe der Leitung ist es, das aufgabenorientierte Arbeiten zu fördern. Störungen dieses Arbeitsprozesses müssen dabei aufgegriffen und bearbeitet werden, um wieder zu einer konzentrierten Arbeitsatmosphäre zurückfinden zu können.

Besonders wichtig für das Begreifen von Zusammenhängen ist es, die Beziehungen zwischen verschiedenen thematischen Teilbereichen herzustellen sowie diese in größere (z. B. historische, interkulturelle) Perspektiven einzuordnen und auch langfristige Entwicklungen deutlich zu machen.

Es kann in der Bildungsarbeit nicht darum gehen, die Meinungen und Einstellungen der Leitung als Maßstab für die Diskussion und das Geschehen zu nehmen. Die Leitung muss bereit sein, eigene Vorstellungen zur Diskussion zu stellen und Toleranz gegenüber anderen zu üben.

Fragen zu stellen ist oft wichtiger, als sie zu beantworten, Interesse an einem Thema zu wecken wichtiger, als die Fakten zu vermitteln, Denken zu stimulieren und Kreativität zu fördern wichtiger, als zu belehren.

Das gemeinsame Lernen sollte als Suche nach Erkenntnis verstanden werden und nicht als Vermittlung letzter Wahrheiten.

Nicht jedes Thema, das die Leitung für wichtig und interessant hält, wird auch von den Teilnehmer:innen und Teilnehmern so gesehen. Aber ein Thema, das von der Leitung nicht voll akzeptiert wird, hat auch bei den Teilnehmer:innen und Teilnehmern wenig Chancen, auf Gegenliebe zu stoßen.

Leitfragen für die Leitung könnten u. a. sein:

- ▲ Warum interessiert mich gerade dieses Thema?
- ▲ Welchen persönlichen Bezug habe ich dazu?
- ▲ Welche Vorerfahrungen habe ich damit gemacht?
- ▲ Mit welchen thematischen Aspekten muss ich mich noch befassen?

Zur Rolle der Leitung – 3

Auf das Team bezogen

Wenn Lehrerfortbildung über einen längeren Zeitraum geplant ist, wird sie i. d. R. von einem Team geleitet. Auch in der Schule ist Team-Teaching (z. B. bei fächerübergreifendem Unterricht oder bei der Durchführung von Projektwochen) eine wünschenswerte Kooperationsform.

In beiden Fällen ist es sinnvoll, sich mit folgenden Fragen zu befassen:

- ▲ Wie setzt sich das Leitungsteam zusammen?
Kennen sich die Beteiligten?
- ▲ Wo liegen meine Stärken und Schwächen,
wo die der anderen?
- ▲ Wie komme ich mit den anderen
Teammitgliedern zurecht?
- ▲ Welche Differenzen und Konflikte
(z. B. Konkurrenz) können beim Leitungsteam entstehen?
- ▲ Lassen sich unterschiedliche
Arbeitsauffassungen der Leitung aufeinander abstimmen?
- ▲ Ist die Möglichkeit einer gemeinsamen
Reflexion gegeben?
- ▲ Wer übernimmt welche Teile des Seminars
(welche Inhalte, Freizeitangebote usw.)?
- ▲ Wer übernimmt wann die Moderation?
- ▲ Wer ist wann anwesend?

Schwierigkeiten und Konflikte in einem Leitungsteam sind eher normal. Es kommt nicht darauf an, sie zu unterdrücken oder nicht zu zeigen, sondern sie konstruktiv auszutragen.

Die Leitung, eine oder ein ...

Gruppenmotor

Showmadam und Showmaster

Gesprächsleiterin und Gesprächsleiter

Organisatorin und Organisator

Expertin und Experte

Kollegin und Kollege

Klagemauer

Stimmungsmacherin und Stimmungsmacher

Partnerin und Partner

Informationsvermittlerin und -vermittler

Ratgeberin und Ratgeber

Sündenziege und Sündenbock

Blitzableiter

Imitatorin und Imitator

Besserwisserin und Besserwisser

Protokollantin und Protokollant

Lotse

Dirigentin und Dirigent

Prügelmädchen und Prügelknabe

Dienstbotin und Diensthote

Kontrolleurin und Kontrolleur

Wanderpredigerin und Wanderprediger

Spielleiterin und Spielleiter

Künstlerin und Künstler

Vgl.: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Beiträge zur Methodik der Lehrerfortbildung. Soest 1990, S. 18.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer – I

Motive zur Teilnahme an Bildungsveranstaltungen

Die Teilnahme an Arbeitskreisen, Einzelveranstaltungen oder Seminaren entspringt vielfältigen Motivationen und hat nicht allein mit dem Thema oder der Auseinandersetzung mit einem Problem oder einer Fragestellung zu tun.

Mindestens fünf Motivlagen, die sich gegenseitig verschränken und überlagern, sind zu berücksichtigen:

▲ Das Qualifizierungsmotiv:

Die Veranstaltung wird primär unter dem Aspekt der Weiterbildung und der beruflichen Verwertbarkeit gesehen.

▲ Das Persönlichkeitsbildungsmotiv:

Die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen dient der Entwicklung und Entfaltung der eigenen Interessen der Persönlichkeit.

▲ Das Problemlösemotiv:

Bestimmte persönliche, gesellschaftliche und politische Fragestellungen und Problembereiche sind so drängend geworden, dass aktiv nach Antworten gesucht wird.

▲ Das Kontaktmotiv:

Andere Leute kennen zu lernen und/oder mit bereits Bekannten Kontakte zu intensivieren, ist hier die treibende Kraft zur Teilnahme.

▲ Das Erlebnismotiv:

Bildung wird hier zu einem Ereignis, das aus dem Alltag herausragen und etwas Außergewöhnliches bieten soll.

In der Lehrerfortbildung ist immer wieder ein weiteres Teilnahmemotiv festzustellen:

▲ Das Delegationsmotiv:

Die Schulleitung oder Kolleginnen und Kollegen haben die Teilnahme „dringend empfohlen“ oder gar eine Abordnung ausgesprochen.

Unsicherheiten

„Zu Hause, im Verein und Beruf hat jeder sein Verhaltensschema, die Re-Aktion auf Personen und Ereignisse sind erprobt und weitgehend festgelegt. Jetzt sieht sich der Erwachsene neuen Reizen, Menschen und Anforderungen ausgesetzt. Es macht ihn unsicher, nicht zu wissen, ob Privates und Schonräume respektiert werden. Zweifel machen sich breit, ob das, was er bislang weiß und kann, auch weiter Bestand haben wird. Vor allem gibt es eine Scheu, abgefragt zu werden, sich vor Publikum entblößen zu müssen, sich zu blamieren. Können Schwächen, Mängel, Versagen, Ängste eingestanden werden? Je mehr ein Teilnehmer im Voraus erfährt, was auf ihn zukommt, wie es – methodisch – zugehen wird, desto positiver wird er sich innerlich einstellen.“

Günther H. Ruddies: Erfolgreiche Erwachsenenbildung. Praxis, Reflexion, Ratgeber. Villingen-Schwenningen 1991, S. 25.

Was berücksichtigt werden sollte:

▲ Welche Kompetenzen und Erfahrungen

bringen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit?

▲ In welchen Rollen sind

die Teilnehmerinnen und Teilnehmer anwesend (Ehrenämter, Beruf, Geschlecht usw.)?

▲ In welcher Lebensphase mit welchen

spezifischen Problemen befinden sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer?

▲ Wo finden die Teilnehmerinnen

und Teilnehmer konkrete Anknüpfungspunkte zum Thema (beruflich, persönlich usw.)?

▲ Welche (Verhaltens-)Änderungen

sind den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in der Bildungsveranstaltung zumutbar?

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer – 2

Ältere lernen anders

Ältere lernen anders als jüngere Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Sie lernen oft schlechter, weil sie „aus der Übung“ sind oder weil sie sich weniger zutrauen.

Lernen bedeutet für Erwachsene meist Umlernen. Das ist schwieriger als Neulernen, da die vorhandenen Kenntnisse und Einstellungen in Frage gestellt werden. Dies bringt Verunsicherungen mit sich, da das eigene Selbstverständnis und die eigene Identität als vorübergehend bedroht scheinen.

In der Erwachsenenbildung wird – stark vereinfacht – festgestellt,

- ▲ dass Ältere langsamer lernen, aber sorgfältiger;
- ▲ dass sie sich weniger beteiligen, weil sie mehr Angst vor Fehlern haben;
- ▲ dass sie einen rezeptiven (nachvollziehenden) Stil bevorzugen und nicht so kritik- und mitbestimmungsfreudig sind;
- ▲ dass sie mehr Hemmungen haben, ihre Gefühle und Probleme in einer Gruppe zu äußern;
- ▲ dass sie sich nicht mehr so flexibel auf neue Arbeitsformen umstellen können;
- ▲ dass sie in ihren Deutungen und Haltungen stärker festgelegt sind;
- ▲ dass sie Gelerntes eher mit eigenen Erfahrungen verbinden können;
- ▲ dass sie aufmerksam zuhören können;
- ▲ dass sie eher zufrieden mit Lernangeboten sind.

Vgl. Horst Siebert: *Lernen in der Erwachsenenbildung*. Fernuniversität Gesamthochschule Hagen. Hagen 1979, S. 39–49.

Selbst verantwortlich

Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind für ihre Lernprozesse sowie für ihr Wohlergehen in einem Seminar zum größten Teil selbst verantwortlich.

Es ist also für den Lernerfolg sinnvoll und notwendig, wenn die Seminarleitung Fragen und Änderungsvorschläge von Teilnehmerinnen und Teilnehmern nicht als persönliche Kritik oder Angriff auffasst, sondern als notwendige Schritte in einem gemeinsamen Lernprozess mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern.

Solche Anfragen können z. B. sein:

- ▲ „Können Sie das nicht etwas intensiver behandeln?“
- ▲ „Können Sie nicht etwas deutlichere Beispiele aus der Praxis anführen?“
- ▲ „Kann mir das mal jemand in einfacheren Worten erklären?“
- ▲ „Kann mal jemand aus seiner Schule ein Beispiel bringen?“
- ▲ „Das weiß ich eigentlich schon alles.“
- ▲ „Ich halte dieses Problem für recht unwichtig!“

Wie das Gehirn lernt

„Wissen im Gehirn zu verankern ist, anders als beim Computer, kein reiner Abspeicherungsprozess, sondern ein Einordnungsprozess. Jede neue Information muss einen sinnvollen Platz im bereits vorhandenen Wissen einnehmen und sich entsprechend damit vernetzen. Dabei müssen die Informationen hierarchisch geordnet vermittelt werden, vom Wichtigen zum Unwichtigen. Denn nur, was als wichtig empfunden wird, vernetzt sich ausreichend im Langzeitgedächtnis. Setzen Lehrer ihren Schülern alles als gleichwertige Information vor, entsteht Chaos im lernenden Gehirn.“

Henning Scheich, *Hirnforscher in: Spiegel special Nr. 3/2002: Lernen zum Erfolg*, S. 98.

Seminarregeln

1. Damit Sie lernen,

was für Sie das Beste, Wirkungsvollste und Notwendigste ist, müssen Sie Ihre Lernbedürfnisse (und Ihre Interessen) äußern.

2. Die Verantwortung für das,

was Sie lernen, liegt zu einem großen Teil bei Ihnen selbst. Sie müssen aktiv werden, damit Sie etwas lernen und der Unterricht wenigstens zum Teil Ihre Bedürfnisse befriedigen kann.

3. Es ist sinnvoll und notwendig

für Ihren Lernerfolg, wenn Sie darauf hinweisen, wenn Ihnen etwas zu schnell geht, wenn Sie etwas nicht verstanden haben oder wenn Sie etwas unwichtig finden oder ganz anderer Meinung sind.

4. Ziehen Sie sich nicht zurück,

wenn Sie merken, dass auf Ihre Probleme und Bedürfnisse nicht eingegangen wird, sondern äußern Sie sich und überlegen Sie mit den anderen und der Lehrerin bzw. dem Lehrer, wie der Zustand verändert werden kann. Es reicht oft schon zu sagen: „Ich habe mir das anders vorgestellt“, oder: „Könnte mir hier jemand weitere Informationen geben“ etc.

5. Es ist für das Lernen sinnvoller,

Langeweile oder Ärger nicht zu unterdrücken oder außerhalb des Unterrichts abzureagieren, sondern die eigenen Empfindungen zu äußern und den anderen Schülerinnen und Schülern mitteilen. Vielleicht sind die anderen in einer ähnlichen Lage. Verändert werden kann eine solche oder ähnliche Situation nur, wenn sie sichtbar, d. h. angesprochen wird.

6. Lernen geschieht immer auf zwei Ebenen:

Einmal, indem Inhalte (Stoff) vermittelt und ausgetauscht werden (= Inhaltsebene), und zum anderen, indem durch diese Vermittlung auch Gefühle geprägt und verändert werden (= Gefühlsebene). So z. B. kann Sie manchmal die Art und Weise ärgern, in der eine Lehrerin bzw. ein Lehrer oder eine Mitschülerin bzw. ein Mitschüler redet; oder Sie freuen sich über die Tatsache, dass Sie jemand anspricht oder fragt. Wenn Sie aber ärgerlich sind, können Sie den Lerninhalten nicht mehr so weit folgen, wie Sie es dann könnten, wenn Sie ausgeglichen wären. Deshalb ist es wichtig, auch über die Stimmungen Aussagen zu machen, die beim Lernen auftreten.

7. Meist ist den Teilnehmerinnen und Teilnehmern klar,

dass die Leiterin oder der Leiter für sie wichtig ist, es ist ihnen aber nur selten bewusst, dass auch die Leiterin / der Leiter in jeder Kurssituation neue Erfahrungen macht und von den Stimmungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer beeinflusst wird.

Vgl. Kh. Geißler / M. Hege: *Konzepte sozialpädagogischen Handelns*. 2. Auflage, München 1991, S. 249 f.

Achtung

Dieses Blatt ist für die Hand der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bestimmt.

Warum ich teilnehmen möchte

Ich habe mir dieses Seminar ausgesucht, weil ...

Mich reizt an diesem Thema, dass ...

Mich interessiert an der Referentin bzw. dem Referenten ...

Ich erwarte von der Themenbearbeitung, dass ...

Ich erwarte von der Seminarleitung, dass ...

Ich erwarte von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, dass ...

Ich kann zum Thema und zur Seminargestaltung Folgendes beitragen ...

„Das Seminar war vergeudete Zeit“, würde ich sagen, wenn ...

Achtung

Dieses Blatt ist für die Hand der Teilnehmerinnen
und Teilnehmer bestimmt.

Zwischenmenschliche Kommunikation und Bildungsarbeit

Bildungsarbeit setzt nicht nur themenspezifische Fachkenntnisse und Kenntnisse über Didaktik und Methodik voraus, sondern auch die Beherrschung grundlegender Formen zwischenmenschlicher Kommunikation. Diese Kommunikationsformen bilden die Basis, auf der alle Methoden aufbauen.

Drei Gründe, warum sich Gruppenleiterinnen und Gruppenleiter in der Bildungsarbeit mit den Grundlagen zwischenmenschlicher Kommunikation und dem Gruppenverhalten in der Bildungsarbeit vertraut machen sollten:

1. Das eigene Werkzeug

Sich selbst das eigene Werkzeug zu sein heißt, nur das, was zu einem festen Bestandteil der eigenen Persönlichkeit der Leiterin bzw. des Leiters geworden ist, kann in zwischenmenschlichen Beziehungen bzw. der Bildungsarbeit eingesetzt werden. Dies setzt voraus, sich selbst mit den eigenen Reaktionsweisen, Ängsten und Wünschen zu kennen. Sich selbst besser kennen zu lernen ist nur auf dem (scheinbaren) Umweg über andere möglich, also durch Auseinandersetzung mit den anderen.

2. Umgang mit Belastungssituationen

Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind Menschen mit Sorgen, Nöten, Stimmungen etc. und nicht nur mit einem „Bildungsinteresse“. Das heißt, dass neben dem Thema und der Sache immer auch Emotionen und Beziehungen eine Rolle spielen. Auch Bildungsarbeit hat deshalb einen hohen Anteil an Emotionalität, bedeutet Konfrontation mit Konflikten, Gefühlen, Ängsten etc., wenngleich diese Dimension häufig nicht direkt (bzw. nur als Störung) wahrgenommen wird.

Hinzu können Spannungen im Leitungsteam kommen, was dazu führt, dass solche Situationen und Erlebnisse stark in den eigenen „Privatbereich“ hineinwirken und als belastend erlebt werden können.

Zu klären wäre deshalb, wie mit diesen Belastungssituationen adäquat umgegangen werden kann, wo es Möglichkeiten der Aufarbeitung und Entlastung gibt.

3. Bildungsarbeit findet immer in Gruppensituationen statt

Bildungssituationen sind immer Gruppensituationen. Um Gruppensituationen für Bildungszwecke richtig einschätzen und nutzen zu können, bedarf es der bewussten Erfahrung und des Wissens über Gruppenstrukturen und Gruppenentwicklungen (also über die Ergebnisse der Kleingruppenforschung) sowie über eigene Reaktionsweisen in Gruppen.

Das wichtigste Medium im Unterricht ist der Körper des Lehrers

„Der Lehrer sollte seinen Körper häufiger und bewusster als Lehr-Mittel einsetzen: indem er selbst etwas vorträgt, vormacht, vorsingt, vorzeigt, indem er mit seinem Körper und dem der Schüler ein „Standbild“ baut, mit dem die eigene Haltung (z. B. zum Thema Rechtsradikalismus) sinnlich-handgreiflich ausgedrückt wird; indem er durch Blickkontakte, durch Gestik, Mimik und Bewegung im Klassenraum provoziert und dramatisiert.“

Hilbert Meyer: Das wichtigste Medium im Unterricht ist der Körper des Lehrers. In: Friedrich Verlag (Hrsg.): Friedrich Jahresheft 1993, S. 37.

Grundfunktionen der Kommunikation

Ausloten der Macht

In vielen Kommunikationssituationen (also auch im politischen Unterricht) versuchen die Schülerinnen und Schüler, die Kontrolle über die Situation und die anderen zu erlangen. Dies geschieht durch (bewusste oder unbewusste, verbale oder nonverbale) Beeinflussung der anderen.

Solche Kontrollversuche können sich ausdrücken in:

- ▲ viel reden,
- ▲ viel fragen,
- ▲ wenig von sich zeigen,
- ▲ direktem (demonstrativem) Blickkontakt,
- ▲ betont lockerer Haltung,
- ▲ starker Steuerung des Gesprächs,
- ▲ Unterbrechen des Gegenübers,
- ▲ abrupter Beendigung des Gesprächs,
- ▲ ...

Auch soziale Sprachstile unterstützen solche Kontrollversuche: Ein großer und differenzierter Wortschatz, hohe Sprechgeschwindigkeit, gute Aussprache sowie eine korrekte Hochsprache werden z. B. allgemein mit Kompetenz und hohem sozialem Status in Verbindung gebracht. Dies heißt auch, dass diese Merkmale bewusst zur Beeinflussung der anderen eingesetzt werden (können).

Die richtige Nähe finden

Die mit der Kommunikation verbundene Aufnahme sozialer Beziehungen hat immer auch eine Dimension von Nähe und Distanz, von Zuneigung und Ablehnung. Dies kommt u. a. durch Blickkontakt (oder Vermeidung von Blickkontakt), offene (oder geschlossene) Körperhaltung, das Einbeziehen (oder Vermeiden) privater Themen zum Ausdruck. Welches Maß an Nähe bzw. Distanz als „normal“ betrachtet wird, hängt dabei von der Art der Beziehung ab (Eltern–Kind, Lehrer–Schüler, Freund–Freundin ...).

Nähe drückt sich oft darin aus, dass jemandem bewusst Informationen über sich selbst zur Verfügung gestellt werden, die dem anderen normalerweise in dieser Situation nicht zur Verfügung stehen (z. B. durch erzählen, Zimmer zeigen, Freunde vorstellen, ins Elternhaus mitnehmen etc.).

Diese Selbstenthüllung ist jedoch mit der Forderung nach angemessener Erwidierung verbunden. Die dahinter stehende Absicht ist, eine positive Wertschätzung für das eigene Selbst zu schaffen.

Vgl. J. M. Wiemann / H. Giles: *Interpersonelle Kommunikation als Grundlage aller Beziehungen des Lebens*. In: Wolfgang Stroebe u. a.: *Sozialpsychologie*. Berlin u. a. 1990, S. 209–231.

Merke:

Die gemeinsame Definition (Einigung) über die Fragen der Kontrolle und der Nähe entscheiden darüber, ob eine Kommunikationssituation als befriedigend (gelingen) erlebt wird.

Hinweis:

CD-ROM „Konflikte XXL. Konfliktbearbeitung als Gewaltprävention“. Tübingen/Bonn 2002. Für Win und Mac.

Bezug: Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V., Corrensstr. 12, 72076 Tübingen.

kontakt@friedenspaedagogik.de,
www.friedenspaedagogik.de

Dimensionen von Kommunikation

Immer wenn wir mit anderen zusammen sind, teilen wir diesen (bewusst oder unbewusst, gewollt oder ungewollt) etwas mit und empfangen gleichzeitig von ihnen Mitteilungen.

Als grundlegende Eigenschaften von Kommunikation kann man folgende Punkte sehen:

Es ist unmöglich, nicht zu kommunizieren

Wer redet, teilt etwas mit, wer schweigt ebenfalls. Verhalten hat kein Gegenteil, man kann sich nicht „nicht“ verhalten. Auch wer sich zurückzieht und nicht angesprochen werden möchte, vermittelt eine Botschaft, nämlich: „Ich möchte in Ruhe gelassen werden.“

Kommunikation hat immer zwei Ebenen

Der Inhalt, das was gesagt wird, wird gewöhnlich mit Worten ausgedrückt. Gleichzeitig vermittelt jedoch das gesamte Ausdrucksverhalten, die Mimik und Gestik und der Tonfall, wie das Gesagte aufgefasst werden soll. Der Inhaltsaspekt bezeichnet also das „Was“ der Kommunikation, der Beziehungsaspekt das „Wie“.

Wenn der Inhalts- und Beziehungsaspekt mit ihren Botschaften nicht übereinstimmen, gibt es Störungen und Probleme. (In einem gelangweilten Tonfall alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu diesem spannenden Seminar herzlich willkommen zu heißen zeigt z. B. allen, wo die Leitung emotional steht.)

Häufig kommt es gerade in Bildungsveranstaltungen vor, dass Beziehungsprobleme über Sachfragen ausgetragen werden. Die Hintergründe einer scheinbar sachlichen Auseinandersetzung können z. B. in einer ungeklärten (Konkurrenz-)Beziehung liegen.

Menschliche Kommunikation ist doppelgleisig

Wenn Menschen sich austauschen, so geschieht dies normalerweise über Sprache (Worte und Begriffe). Gleichzeitig drücken sie sich jedoch auch nonverbal durch ihre Mimik und Gestik, durch ihre Art zu sprechen, zu sitzen, zu gehen aus. Diese Ausdruckssprache ist unmittelbarer als die Begriffssprache mit Worten. Sie vermittelt vor allem Stimmungen und Gefühle. Sie gibt der Leitung viele Informationen über das, was wirklich geschieht, was bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wirklich vor sich geht.

Was verschweigt man, wenn man etwas sagt?

Was sagt man, um etwas verschweigen zu können?

Wie kann man von Gesagtem auf Verschwiegenes schließen?

Martin Walser: Brandung. Frankfurt/M. 1985.

Kommunikationsabläufe sind symmetrisch oder komplementär

Wenn Menschen symmetrisch kommunizieren, tun und sagen sie in etwa das, was die andere bzw. der andere auch tut und sagt. Symmetrische Kommunikation ist Ausdruck eines Strebens nach Gleichheit.

Komplementäre Kommunikation beruht dagegen auf Unterschieden. Das Verhalten der Partnerinnen und Partner ergänzt sich gegenseitig. Beide Seiten können und dürfen sich nicht auf der gleichen Ebene begegnen. Eine Schülerin oder ein Schüler kann z. B. mit einer Lehrerin bzw. einem Lehrer i. d. R. nicht auf die gleiche Art und Weise sprechen, wie diese bzw. dieser mit ihr oder ihm. Das Verhalten des einen ist also für den anderen nicht möglich.

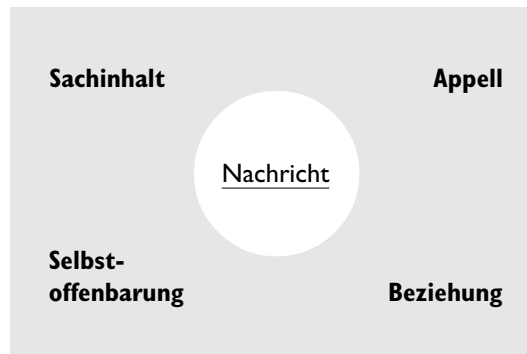
Während in symmetrischen Beziehungen Konflikte offen angesprochen und ausgetragen werden können, ist dies bei komplementären Beziehungen oft nur schwer möglich.

Vgl. Paul Watzlawik u. a.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern 1969. Otto Marmet: Ich und du und so weiter. Kleine Einführung in die Sozialpsychologie. Weinheim und Basel 2000, S. 13–18.

Die vier Seiten der Nachricht – I

Jede Nachricht (Information, Kommunikation) beinhaltet neben der Inhalts- und Beziehungsseite noch zwei weitere wichtige Aspekte, die Selbstoffenbarung und den Appell.

Dieses Modell wurde von dem Hamburger Kommunikationswissenschaftler Friedemann Schulz von Thun entwickelt.



Der Sachinhalt

Zunächst beinhaltet eine Nachricht eine Sachinformation (Darstellung von Sachverhalten). Dies ist der auf ein Sachziel bezogene Austausch von Informationen und Argumenten, das Abwägen und Entscheiden.

Frage:

Wie kann ich Sachverhalte klar und verständlich darstellen?

Die Selbstoffenbarung

In jeder Nachricht stecken nicht nur Informationen über die mitgeteilten Sachinhalte, sondern auch Informationen über die Person, die spricht. Mit dem Begriff Selbstoffenbarung soll sowohl die gewollte Selbstdarstellung als auch die unfreiwillige Selbstenthüllung eingeschlossen werden.

Frage:

Wie kann ich echt und authentisch mit anderen umgehen?

Die Beziehung

Aus jeder Nachricht geht hervor, wie der Sender zum Empfänger steht, was er von ihm hält. Oft zeigt sich dies in der gewählten Formulierung und im Tonfall und anderen nicht-sprachlichen Begleitsignalen. Für diese Seite der Nachricht ist der Empfänger besonders empfindlich; denn hier fühlt er sich als Person in bestimmter Weise behandelt (oder misshandelt).

Frage:

Wie kann ich die Beziehung zu den anderen formulieren?

Der Appell

Es wird kaum etwas nur so gesagt – fast alle Nachrichten haben den Zweck oder die tatsächliche Wirkung, auf den anderen Einfluss zu nehmen. Der Appell-Aspekt ist vom Beziehungsaspekt zu unterscheiden. Denn den gleichen Appell kann man ganz verschieden senden: der Empfänger kann sich vollwertig oder herabsetzend behandelt fühlen.

Frage:

Sind mir meine eigenen Appelle an die anderen klar?

Da alle vier Seiten immer gleichzeitig im Spiel sind, muss der „kommunikationsfähige Sender“ sie sozusagen alle beherrschen. Einseitige Beherrschung stiftet Kommunikationsstörungen. So nützt es z. B. wenig, sachlich Recht zu haben, wenn man gleichzeitig auf der Beziehungsseite Unheil stiftet.

Die vier Seiten der Nachricht – 2

Die Sicht des Gegenübers

Betrachtet man die vier Seiten der Nachricht aus der Sicht des Gegenübers, so ist, je nachdem auf welcher Seite er/sie hört, seine/ihre Empfangstätigkeit eine andere:

- ▲ Er/Sie versucht, den Sachinhalt zu verstehen.
- ▲ Sobald er/sie die Nachricht auf die Selbstoffenbarungsseite hin abklopft, ist er/sie personaldiagnostisch tätig: „Was ist das für einer?“
- ▲ Durch die Beziehungsseite ist die Empfängerin bzw. der Empfänger persönlich betroffen: „Wie steht der Sender zu mir?“
- ▲ Die Auswertung der Appell-Seite schließlich geschieht unter der Fragestellung: „Wo will er/sie mich hinhaben?“

Was zwischenmenschliche Kommunikation so kompliziert macht, ist: Der Empfänger hat prinzipiell die freie Auswahl, auf welche Seite der Nachricht er reagieren will.

Auch Schülerinnen und Schüler haben diese Wahl, „nur“ auf eine Seite der Nachricht zu hören. Wird im Unterricht nur und ausschließlich über Inhalte gesprochen, so wird man der Komplexität menschlicher Kommunikation nicht gerecht.

Vgl. Friedemann Schultz von Thun: *Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation.* Reinbek 1981.

Ders.: *Miteinander reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung.* Reinbek 1989.

Ders.: *Miteinander reden 3. Das „innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation.* Reinbek 1998.

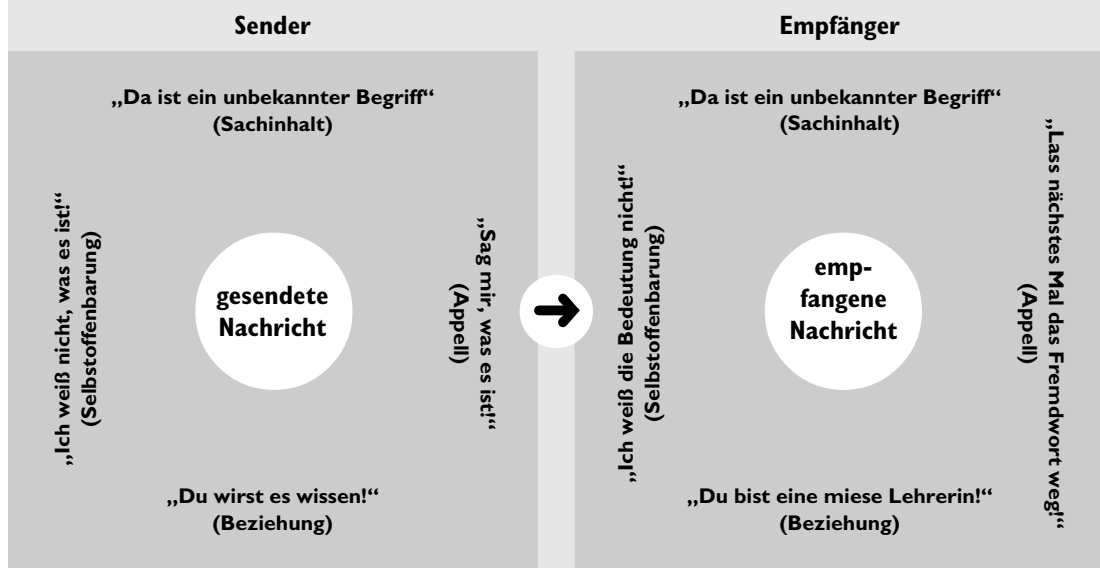
Ein Beispiel

Eine Schülerin fragt: „Was heißt Axiom?“ Die Lehrerin antwortet: „Mein Gott, wenn du das nicht weißt, bist du hier fehl am Platze!“

Nehmen wir an, die Schülerin habe eine reine Informationsfrage stellen wollen (der Begriff ist ihr unbekannt). Die Antwort der Lehrerin war jedoch auf den Beziehungsteil der Nachricht gerichtet.

Komplizierter wäre es gewesen, wenn die

Lehrerin – innerlich wütend und verletzt, da die betreffende Schülerin schon öfter scheinbar unpassende Fragen stellte, aber dennoch bemüht, sachlich zu bleiben – knapp geantwortet hätte: „Das heißt Grundannahme“. Weder für die Schülerin noch für die Lehrerin, noch für einen Außenstehenden wäre offenkundig, dass sich hier ein Missverständnis ereignet hat.



Aufmerksamkeit und Desinteresse

Nonverbale Signale wahrnehmen

Signale, die Aufmerksamkeit anzeigen

- ▲ Den Körper zuwenden
- ▲ Kopfnicken
- ▲ Blickkontakt
- ▲ Freundliches Lächeln
- ▲ Äußerungen, wie „ja“ und „hm“
- ▲ Wiedergabe einer Aussage mit eigenen Worten
- ▲ Verbalisierung emotionaler Anteile einer Aussage

- ▲ Weiß auf jede Frage eine Antwort
- ▲ Beantwortet alle Fragen gleich selbst
- ▲ Themen werden ohne Erklärung gewechselt
- ▲ Stellt Fragen, ohne Begründungen mitzuliefern
- ▲ Redet selbst am meisten
- ▲ Wertet, moralisiert, interpretiert

Signale, die Desinteresse und Nichtverstehen anzeigen

- ▲ Blick abwenden
- ▲ Sich zurückziehen
- ▲ Arme verschränken, sich zurücklehnen
- ▲ Andere ausfragen
- ▲ Mit anderen tuscheln
- ▲ Permanentes Aufs-Klo-Gehen
- ▲ Längeres oder sich wiederholendes Zum-Fenster-Hinausschauen
- ▲ Wiederholtes Zuspätkommen

Was Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei Seminarleiterinnen und Seminarleitern als störend empfinden

- ▲ Schaut dauernd auf die Uhr
- ▲ Wirkt unter Zeitdruck
- ▲ Wirkt abgelenkt / blättert in Papieren
- ▲ Vermeidet Blickkontakt
- ▲ Ablehnender Gesichtsausdruck/Körperhaltung

Kriterien der Beobachtung

Haltung:

momentane Körperhaltung sowie Bewegungen, die diese verändern (z. B. Verlagerung des Körpergewichts, Wippen auf den Zehenspitzen).

Mimik:

Erscheinungen, die im Gesicht eines Menschen beobachtbar sind (z. B. Zusammenziehen der Augenbrauen, erröten).

Gestik:

Gebärden der Arme, die „Sprache der Hände“ (z. B. Verschränken der Arme vor der Brust, Spielen mit einem Bleistift).

Abstand:

Distanz, die zu Personen und Gegenständen eingenommen und verändert wird (z. B. plötzliches Zurückweichen).

Tonfall:

Sprachmelodie, Sprechpausen, Lautstärke, Sprachrhythmus (z. B. stöhnen, seufzen).

Vgl. Vera F. Birkenbühl: *Signale des Körpers. Körpersprache verstehen*. 10. Auflage, München/Landsberg 1995, S. 44 ff.

Vorsicht beim Sprachgebrauch – I

Der Sprachgebrauch sollte von einem sensiblen Umgang mit Bezeichnungen und Begriffen gekennzeichnet sein.

Insbesondere sollte auf vier Phänome besonders geachtet werden:

1. Vermeidung sexistischer Wendungen;
2. Vermeidung einer gewaltförmigen Ausdrucksweise;
3. unkritische Übernahme von Begriffen und Definitionen;
4. Vermeidung von „Killerphrasen“.

I. Vermeidung sexistischer Wendungen

Die Sensibilität für die sprachliche Behandlung von Frauen und Männern ist in den letzten Jahren erheblich gestiegen. Bei der Lehrerfortbildung und im Unterricht sollten entweder geschlechtsneutrale Formulierungen oder Formulierungen verwendet werden, die Frauen und Männer gleich ansprechen und behandeln.

Zu beachten ist z. B., dass

- ▲ bei Personenbezeichnungen
beide Gruppen angesprochen werden:
Teilnehmerinnen und Teilnehmer,
- ▲ diskriminierende und ausschließende
Wörter vermieden werden: z. B. Fräulein,
- ▲ bei Titel und Berufsbezeichnungen
nicht nur die männlichen Formen verwendet werden: Doktor, Professor, Techniker ...,
- ▲ bei Pronomen wie „man“, „jemand“ usw. nicht nur die männliche Seite benannt wird.

Vorsicht bei Begriffen wie z. B.:

„Humane Waffen“
„Rest-Risiken“
„Kollateralschaden“
„Entsorgung“
„Sondermüll“
„Sondertechnik“
„Finaler Rettungsschuss“
„Harmonisierung von Gesetzen“
„Freisetzung“
„Altlast“

2. Vermeidung gewaltförmiger Ausdrucksweisen

Immer noch werden auch im schulischen Bereich militärische Begriffe verwendet, die in einer demokratischen, zivilen Gesellschaft nichts mehr zu suchen haben. All diese Begriffe lassen sich auch anders, positiver ausdrücken, und zudem wird durch eine andere Ausdrucksweise den Schülerinnen und Schülern gegenüber eine Wertschätzung vermittelt. Die Lehrerin bzw. der Lehrer sollte sich also beobachten, welchen Wortschatz sie bzw. er unbewusst benützt und nach entsprechenden Korrekturen suchen.

Begriffe wie Frontalangriff, Preiskampf, Schnellschuss, Untergebener, Verteidigungsstellung, Vorstoß, Werbefeldzug, Zielgruppe, ein schweres Geschütz auffahren, gut gerüstet sein, gezielt zurückschlagen, bombardieren, todsicher, in den Clinch gehen, gut geschlagen haben usw. sollten nicht verwendet werden.

3. Vermeidung unkritischer Übernahme von Begriffen und Definitionen

Im Alltagssprachgebrauch ebenso wie im politischen Sprachgebrauch haben sich eine Reihe von Begriffen eingebürgert, die eher Stimmungen vermitteln als genau beschreiben. Diese Begriffe sollten untersucht und vermieden bzw. korrekt benannt werden.

So ist es z. B. üblich, aber unkorrekt bzw. diskriminierend, wenn Asylbewerber als Asylanten oder Sinti und Roma als Zigeuner bezeichnet werden.

Alles Rosa

Auf die Frage der Europaliste an die Frankfurter Stadtregierung, „Welche sozialen Brennpunkte“ dem Magistrat in Frankfurt bekannt seien, antwortet dieser, dass es zwar „Wohngebiete mit verdichteten sozialen Problemlagen“ gebe, aber soziale Brennpunkte seien in Frankfurt nicht bekannt. Die Frankfurter Rundschau meinte hierzu: Soziale Brennpunkte? „Oh, la la, denkt sich da die Verwaltung. Tststs. So ein schmutziges Wort. so was benutzen wir doch gar nicht in unserem schönen Frankfurt. (...) Interessant, das. In der Marketingsprache heißt so was wohl „no, no“: Was nicht sein darf ...“

Vgl. Frankfurter Rundschau, 12. 12. 2002.

Vorsicht beim Sprachgebrauch – 2

4. Vermeidung von Killerphrasen

Killerphrasen verhindern einen Austausch und ein echtes Gespräch, indem sie die andere bzw. den anderen abblocken. Solche Killerphrasen sind z. B.:

Das geht hier nicht.

Dafür ist die Zeit zu knapp.

Das kann ich jetzt nicht erklären.

Dafür ist die Gruppe zu neu.

Das haben wir schon oft versucht.

Davor müssen wir aber noch erledigen ...

Was soll da schwierig sein?

Das war noch nie so.

Das können wir den anderen nicht zumuten.

Das ist doch gar nicht erlaubt.

Das macht zu viel Arbeit

Das kann ich mit meinen Schülerinnen und Schülern nicht machen.

Das ist gegen die Schulordnung.

Killerphrasen und sprachliche Entgleisungen sind oft Hilferufe in Situationen, die als unübersichtlich oder überfordernd empfunden werden.

Die Sprache und Ausdrucksweise muss der inneren Einstellung entsprechen. Nur dann kommt sie auch so an, wie sie gemeint ist.

„Asylant“ – ein Schimpfwort

Der Begriff „Asylant“ wird zwar in der öffentlichen Diskussion laufend verwendet, ist jedoch nicht nur diskriminierend, sondern auch unpräzise, da er nicht genügend zwischen Asylbewerbern, Asylberechtigten und anderen Flüchtlingsgruppen unterscheidet. Laut Duden bezeichnet der Begriff **Asylant** den Asylbewerber. Der Begriff **Flüchtling** stellt eine moralische und soziale Aufgabe und Herausforderung dar. Der Begriff **Asylant** (häufig verbunden mit „Schwemme“) suggeriert eine unzumutbare, nicht mehr zu verkraftende Belastung.

Entstanden ist der Begriff **Asylant** anstelle von **Flüchtling** und **Verfolgter** vermutlich 1973 im Dienstgebrauch der Ausländerbehörden und wurde seit Ende der 70er-Jahre zunehmend von der Presse aufgegriffen, bis er sich in allen gesellschaftlichen Bereichen, vor allem aber in der Politik durchsetzte. Das neue Wort rief von Anfang an negative Assoziationen und Bilder hervor: Asylantenströme, Asylantenfluten, Asylantenschwemme usw.

Vgl. Jürgen Link: *Asylanten – ein Schimpfwort*. In: Heiko Kauffmann (Hrsg.): *Kein Asyl bei den Deutschen*. Reinbek 1986, S. 55–59.

Nur Entgleisungen?

Setz dich!

Dreh dich um!

Lass das sein!

Hör auf!

Ruhe!

Pass besser auf!

Die nächste Arbeit kommt bestimmt!

Ich werfe dich gleich raus!

Es ist immer dasselbe!

Deine Meinung ist nicht gefragt!

Das Geschlechterverhältnis berücksichtigen – I

Männer und Frauen

gleichmäßig beachten und einbeziehen

Schülerinnen und Schüler sind keine geschlechtsneutralen Wesen. Das Wissen über und die Beachtung von unterschiedlichen Weltansichten, Verarbeitungsweisen und Verantwortlichkeiten von Männern und Frauen ist für den politischen Unterricht von großer Bedeutung.

Deshalb ist eine aufmerksame und bewusste Haltung gegenüber ihren jeweiligen spezifischen Beiträgen, Eigenarten und Interessen von Frauen und Männern angezeigt.

Schülerinnen und Schüler können dabei lernen, die ihnen gesellschaftlich zugewiesenen Muster und Rollen bewusst wahrzunehmen, diese zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern.

Bildungsarbeit kann hierzu einen Beitrag leisten, wenn bestehende Rollen und Verhaltensmuster und die mit ihnen verbundenen Probleme für Männer und Frauen in die Fortbildung bzw. den Unterricht einbezogen und sichtbar (gemacht) werden, sodass eine bewusste Auseinandersetzung und Bearbeitung möglich wird.

Die Teilnehmerin bzw. der Teilnehmer sollte sich dabei zunächst auch über die eigenen Sichtweisen klar werden. Dies kann nur geschehen, wenn man sich auch die Relativität des eigenen Wertesystems vergegenwärtigt.

Gibt es zwischen Männern und Frauen Unterschiede im Sozialcharakter?

Im gesamten Bereich des Denkens, Handelns und Fühlens sind Unterschiede zwischen den Geschlechtern festzustellen. Untersuchungen weisen darauf hin,

- ▲ dass weibliche Formen des Denkens und der Erkenntnis eher auf sinnlicher Erfahrung beruhen und weniger auf abstrakten Gedankengebäuden. Frauen lassen es eher zu, dass Denken und Gefühl gleichzeitig stattfinden können und dass auch (scheinbare) Gegensätze nebeneinander existieren; damit sind sie ganzheitlicher in ihrem Denken und in ihrer Weltansicht.
- ▲ Im Bereich der sozialen Beziehungen agieren Männer anders als Frauen: Männer erleben soziale Beziehungen zu andern eher als ein Verhältnis von Konkurrenz bis Feindschaft, so lange, bis die Frage von Dominanz oder Unterordnung geklärt ist. Frauen sind eher darin trainiert auszugleichen.

▲ In der Moralentwicklung sind gravierende

Unterschiede festzustellen: Untersuchungen über weibliche Moralvorstellungen haben gezeigt, dass Frauen in konflikthafter Situationen ihre Entscheidung eher aufgrund von Empathie und Mitgefühl sowie mit Rücksicht auf Verantwortung und Bindungen innerhalb eines Beziehungsgeflechts treffen. Männer entscheiden dagegen eher nach einer Moral des formalen Rechts und orientieren sich an hierarchischen Ordnungen.

Geschlechtsspezifische Stereotypen

In Medien, Politik und Gesellschaft werden die Männer- und Frauenrollen in weiten Bereichen von Stereotypen geprägt. Männer gelten als diejenigen, die Schlachtpläne entwerfen, das Vaterland verteidigen, die über (militärische und wirtschaftliche) Macht verfügen und auch die Ausdrucksformen in der Sprache dominieren. Sie gelten als Täter, die Gewalt anwenden und Kriege anzetteln. Frauen hingegen sorgen für das Wohlergehen zu Hause und sind für die Kinder zuständig. Sie sind es, die Konflikte schlichten, Streitereien ausgleichen und auf Harmonie und Fürsorge bedacht sind. Und: Sie gelten als Opfer, die unter Gewalt und Krieg leiden.

Die friedfertige Frau: Nur ein Mythos?

Bei allen körperlichen Formen aggressiven Verhaltens sind Männer eindeutig als Täter erheblich öfter beteiligt, während Frauen bei Gewalttaten tatsächlich in der Opferrolle sind. Doch dies ist noch kein Beleg dafür, dass Männer tatsächlich aggressiver sind. Denn ebenso gut wäre es möglich, dass Frauen nur andere, subtilere Formen der Gewalt anwenden oder ihre Aggressionshandlungen weniger nach außen als vielmehr gegen sich selbst richten. Trotz dieses Einwandes ist heute in der Psychologie nicht die These strittig, dass es Geschlechtsunterschiede im aggressiven Verhalten gibt, sondern die Frage, wodurch diese zu Stande kommen. Verschiedene Autorinnen und Autoren nehmen biologisch festgelegte Unterschiede an, da Männer in allen Kulturen aggressiver seien als Frauen. Andere bringen diese Unterschiede zu Recht in Verbindung mit geschlechtsrollenspezifischen Erwartungen und Sozialisationseinflüssen. Von Jungen werden aggressive Handlungen erwartet und belohnt, während zum Rollenverständnis der Mädchen eher Hilfsbereitschaft und Sanftmut gehören. Dabei muss auch gesehen werden, dass traditionelle Frauenrollen die Möglichkeit bieten andere für sich kämpfen zu lassen.

Das Geschlechterverhältnis berücksichtigen – 2

Die „Mittäterschaft“ der Frauen

Männer sind in Wirtschaft und Politik die eigentlichen Entscheidungsträger und haben die Entwicklungen im technischen, wirtschaftlichen, militärischen und ökologischen Bereich wesentlich zu verantworten. Doch sind Frauen deshalb nur die Marionetten in einem von Männern inszenierten Theater der Zerstörung, oder haben auch sie Anteil daran?

Eine Reihe von Untersuchungen über die Rolle der Frauen bei der Inszenierung von Gewalt kommt zu dem Ergebnis, dass diese zwar nicht die eigentlichen „Täter“ sind, aber durchaus eine Mittäterinnenschaft zu verantworten haben. Diese These stößt in verschiedenen Kreisen der Frauenbewegung auf heftige Ablehnung, wird jedoch von Seiten der feministischen Friedensforschung als wichtige Sichtweise so akzeptiert und formuliert.

Ausgangspunkt dieser Betrachtungsweise ist die Feststellung, dass Frauen in dieser Gesellschaft (und überhaupt im Patriarchat) kein ab- (oder aus-)gegrenztes Eigenleben führen (können), sondern ihre Verquickung mit den Männerinteressen eben diese Mittäterinnenschaft herstellt. Dies geschieht, indem Frauen ergänzende und stützende Funktionen übernehmen oder aber auch sich die „männlichen Errungenschaften“ aneignen anstelle die Politik der Männer zu bekämpfen und zu verhindern. Hierzu gehört die geschlechtliche Arbeitsteilung ebenso wie der freiwillige (oder erzwungene) Gehorsam gegenüber Männern.

Die Kategorie Mittäterinnenschaft dient nicht der Schuldzuschreibung, sondern soll dazu beitragen, Verantwortlichkeiten zu klären.

Literaturhinweise

Batscheider, Tordis: Friedensforschung und Geschlechterverhältnis. Zur Begründung feministischer Fragestellungen in der kritischen Friedensforschung. Marburg 1993.

Dehne, Brigitte: Geschichte – für Mädchen und Jungen. In: Gerold Niemetz (Hrsg.) Vernachlässigte Fragen der Geschichtsdidaktik. Hannover 1992, S. 84 ff.

Cordes, Mechthild / Elke Begander: Berufsbezogene Weiterbildung: Gleichstellungsarbeit für Frauen. Die Frauenfrage. Tübingen 1993.

Oppermann, Kathrin / Erika Weber: Frauensprache, Mannersprache. Die verschiedenen Kommunikationsstile von Männern und Frauen. München/Landsberg 1997.

Beobachten Sie ...

Beobachten Sie, welche Rollen und Aufgaben in Fortbildungsveranstaltungen und der Schule von Männern (Jungen), welche von Frauen (Mädchen) wahrgenommen werden.

Stellen Sie fest ...

Stellen Sie fest, in welchen Positionen Frauen an ihrer Schule vertreten sind ...

- ▲ Wie viele Vollzeitstellen (Teilzeitstellen) sind von Frauen, wie viele von Männern besetzt?
- ▲ Wie viele Frauen sind in leitenden Funktionen an der Schule (Schulleitung, stellvertretende Schulleitung, Fachbereichsleitung etc.) tätig?
- ▲ Wie viele Frauen sind bislang befördert worden (Studienrätin, Oberstudienrätin, Studiendirektorin etc.)?
- ▲ Wie viele Frauen sind verbeamtet, wieviele sind angestellt?
- ▲ Gibt es einen Hausmeister oder eine Hausmeisterin?
- ▲ Sind es Männer oder Frauen, die in der Schule putzen?

Überprüfen Sie ...

Überprüfen Sie, ob folgende Beobachtung auch auf Ihre Klassen zutrifft:

„Unsere Beobachtungen und Analysen von Unterricht in großstädtischen, mittelstädtischen und ländlichen Gebieten Hessens, in Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und Einrichtungen der Erwachsenenbildung zeigen, dass das Klassenzimmer für Mädchen und Jungen nicht denselben Erfahrungsraum beinhaltet, dass Jungen und Mädchen nicht in der gleichen Weise unterrichtet werden und dass ihre kommunikativen Kompetenzen nicht in der gleichen Weise bewertet werden und in die Kommunikationsnormen des Klassenzimmers eingehen.“

Claudia Fuchs: Interaktionen im Unterricht. In: Diskussion Deutsch, Heft 105, Februar 1989, S. 92.

Stichworte zum Thema „Gruppe“

Handlungsorientierter Politikunterricht findet beinahe ausschließlich in (Klein-) Gruppen statt. Die Klasse als Plenum ist als Großgruppe zu werten. Schulklassen zeigen von der psychosozialen Seite her gesehen die gleichen Merkmale und Entwicklungen wie andere Gruppen auch.

Einige Ergebnisse der Gruppenforschung

- ▲ Kleingruppen sind Gruppen
bis zu einer Größe von ca. 12–14 Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Werden Gruppen größer, so zerfallen sie in Untergruppen. Je größer eine Gruppe, desto instabiler und unbeweglicher ist sie.
- ▲ In Kleingruppen geht es vor allem
um zwei Konfliktbereiche: Um Orientierung gegenüber der Autorität (Umgang mit und Verteilung von Macht und Einfluss) und um Orientierung der Mitglieder untereinander (Intimität, Nähe und Distanz).
- ▲ In Großgruppen dominiert der Konfliktbereich
der Rivalität von Teilgruppen und Einzelnen um Einfluss und Macht.
- ▲ Gruppen bedürfen einer äußeren
klaren Struktur (Raum, Zeit, Größe, Dauer, Ziel, Aufgabe ...).
- ▲ Gruppen entwickeln (oft unbewusst) Standards
für das Verhalten, die für alle Gültigkeit haben.
- ▲ In Gruppen (die längere Zeit bestehen)
besteht eine Tendenz zur Kleinhaltung der Unterschiede in Denken und Handeln.
- ▲ Erwartungen der Gruppe(n)teilnehmerinnen und -teilnehmer
beeinflussen stark das Verhalten, die Leistung und das De-facto-Können der Einzelnen in der Gruppe. Dies führt oft zu Spannungen zwischen dem Anliegen der Einzelnen und dem Erwartungsdruck der Gruppe.
- ▲ Sympathie, Kontakt und Aktivität hängen
in einer Gruppe voneinander ab.
- ▲ Die grundlegenden Bedürfnisse der
Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Gruppen sind: Zugehörigkeit, Einflussnahme und Wertschätzung.
- ▲ Da diese Bedürfnisse in Großgruppen
(also auch in Schulklassen) nur unzureichend befriedigt werden können, tendieren Großgruppen zur Bildung von überschaubareren Untergruppen.
- ▲ Des Weiteren ist in Großgruppen häufig
eine Tendenz zur Paarbildung (Pairing) zu beobachten. Zwei (manchmal auch drei) Gruppenmitglieder schließen sich zusammen, um

sich gemeinsam gegenüber anderen sowie gegen die Lehrerin / den Lehrer besser durchsetzen zu können. Solche „Paare“ denken und fühlen gemeinsam.

- ▲ Das Gefühl der Geborgenheit in einer Gruppe
fördert die Tendenzen der Mitglieder, sich miteinander zu identifizieren und ein „Wir-Gefühl“ zu entwickeln.
- ▲ Mitglieder in Gruppen mit einem starken
Zusammengehörigkeitsgefühl (Kohäsion) sind zufriedener als solche in Gruppen mit einem schwachen.
- ▲ Gruppen entwickeln eine Rangordnung.
Diese gefährdet nicht den Zusammenhalt der Gruppe, sondern legt den sozialen Status der Einzelnen in der Gruppe fest. Rangdifferenzierungen können nach Leistung oder nach Beliebtheit geschehen.
- ▲ Gruppen differenzieren des Weiteren
Rollen aus, die die einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer übernehmen. Hierzu gehören auch gruppeneigene Führungsrollen, die mit der formellen Gruppenleitung (Lehrerin/Lehrer) rivalisieren.
- ▲ Untergruppen innerhalb einer Großgruppe
differenzieren eigene Rangordnungen und Rollen aus, die mit denen der Großgruppe in Konkurrenz stehen können.
- ▲ Außenseiterinnen bzw. Außenseiter
und abweichende Meinungen sind für Gruppen wichtig.
- ▲ Gruppen durchlaufen bestimmte
Entwicklungsphasen. (Vgl. hierzu die folgenden Seiten.)

Was bei Arbeitsgruppen zu beachten ist

Problematisch sind ...

- ▲ zu große
(über 10 Teilnehmerinnen und Teilnehmer) oder zu kleine Arbeitsgruppen (nur 3 oder 4 Teilnehmerinnen und Teilnehmer).
- ▲ Unklarheiten über die äußeren Bedingungen
(z. B. wechselnde Gruppenräume, laufend wechselnde Zusammensetzung).
- ▲ Unklarheiten über die inneren Bedingungen
(z. B. unklare Arbeitsaufgaben, unklare Ziele).
- ▲ Bedingungen, unter denen die
Teilnehmerinnen und Teilnehmer kein Vertrauen und kein Wohlbefinden entwickeln können.

Die psychosoziale Ebene

Gruppenentwicklung und Programmablauf

Alle Gruppen, auch Arbeitsgruppen, entwickeln sich in bestimmten Phasen. Der Phasenablauf erfolgt dabei nicht linear, sondern die Gruppe kommt immer wieder auch auf frühere Phasen zurück, besonders wenn Einschnitte im Programmablauf vorhanden sind (z. B. ein neuer Tag). Die Phasen können dabei unterschiedlich lange dauern (von Stunden bis zu Tagen oder Monaten).

Klärung für die Leitung

- ▲ Entspricht das geplante Programm dem Wissen um die phasenspezifischen Verläufe von Arbeitsgruppen?
- ▲ Welches sind die phasenspezifischen Bedürfnisse und Wünsche der Teilnehmerinnen und Teilnehmer?
- ▲ Welche Themen sind der jeweiligen Phase angemessen?
- ▲ Welche typischen Schwierigkeiten tauchen in den einzelnen Phasen auf?

Sachebene und/oder psychosoziale Ebene

Neben der Sachebene muss in einem Seminar auch die psychosoziale Ebene Berücksichtigung finden.

Die Sachebene ist i. d. R. die vordergründig sichtbare Ebene des Geschehens:

- ▲ Diskussion von Themen;
- ▲ Arbeit an Texten;
- ▲ Vermittlung von Informationen;

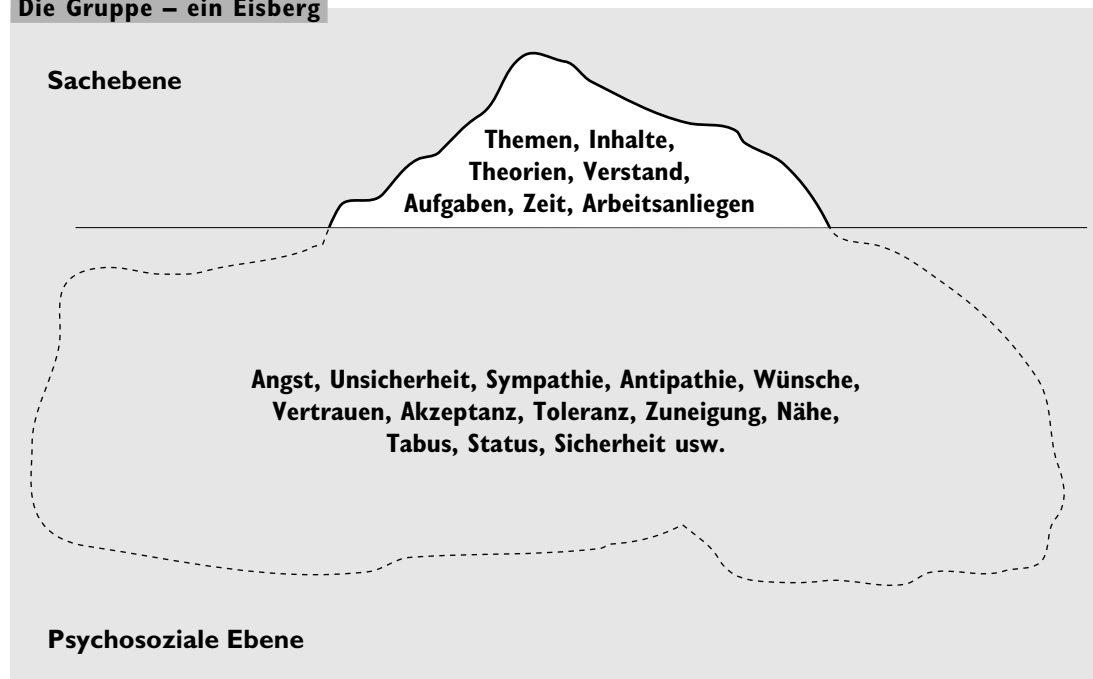
Die psychosoziale Ebene bestimmt jedoch häufig das eigentliche Geschehen in der Gruppe. Es geht dabei um das Lernen von sozialer Kompetenz:

- ▲ Wahrnehmen von Wünschen und Ängsten;
- ▲ Ausdruck von Sympathie und Antipathie;
- ▲ Anbahnung von Vertrauen;
- ▲ Umgang mit Tabus.

Aufgabe der Gruppenleitung ist es, beide Bereiche in einer Balance zu halten.

In vielen Fortbildungsveranstaltungen dominiert häufig die psychosoziale Ebene, ohne dass dies von den Moderatorinnen und Moderatoren so geplant oder gewollt ist. Sie müssen deshalb diese Ebene im Auge behalten und in den Seminarablauf Elemente aufnehmen, die Begegnungen und Erfahrungen jenseits der Sachauseinandersetzung zulassen.

Die Gruppe – ein Eisberg



Nach: B. Langmaack / M. Braune-Krickau: Wie die Gruppe laufen lernt. München 1989, S. 67.

Gruppenphasen

Idealtypisch lassen sich als Gruppenphasen unterscheiden:

1. Ankommen, auftauen, sich orientieren

- ▲ Suche nach Billigung und Annahme.
- ▲ Schaffung eines Sicherheitsgefühls.
- ▲ Suche nach Ordnung und Struktur.
- ▲ Hohe Erwartungen an die Leitungsfunktion.

2. „Gärung und Klärung“

- ▲ Herausbildung einer sozialen Rangordnung.
- ▲ Macht- und Positionskämpfe zwischen Gruppenmitgliedern und Untergruppen.
- ▲ Anfragen an und Angriffe auf die Leitungsfunktion.
- ▲ Zunahme kritischer Fragen.
- ▲ Versuche, die Gruppe zu strukturieren.

3. „Arbeitslust und Produktivität“

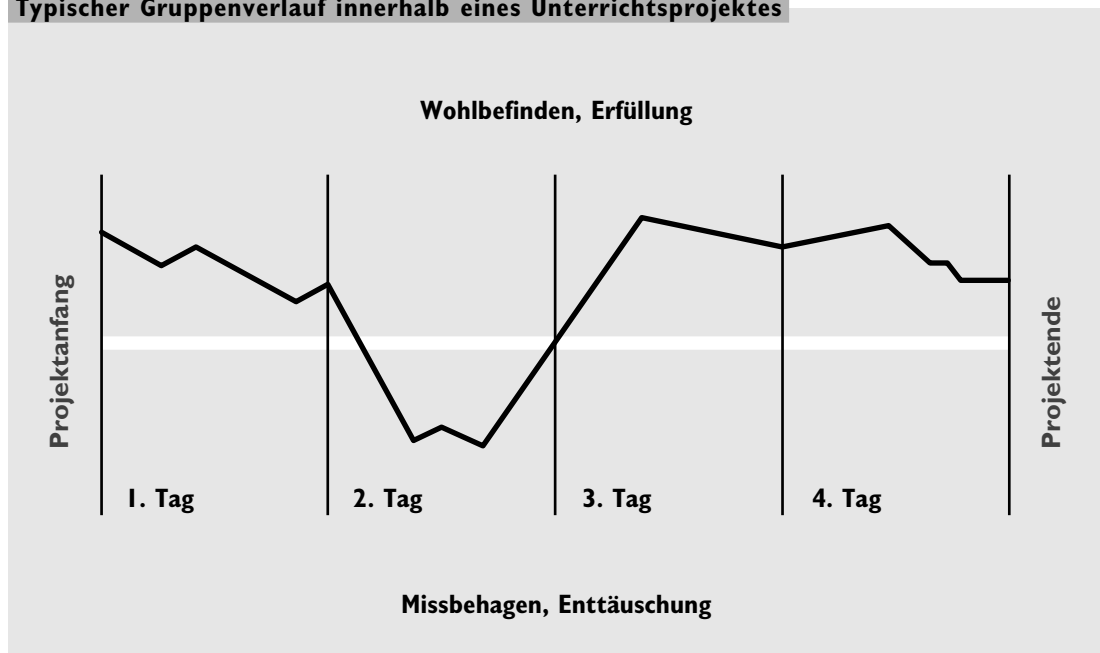
- ▲ Erkennen der Gemeinsamkeiten.
- ▲ Anerkennung von Unterschieden als für die Gruppe nützlich.
- ▲ Eigenverantwortliches Arbeiten.
- ▲ Klima des gegenseitigen „Gebens“ und „Nehmens“.
- ▲ Die Leiterin bzw. der Leiter kann sich stark zurücknehmen.
- ▲ Fantasie, dass die Gruppe unbegrenzt weitergehe.

4. „Ausstieg und Transfer“

- ▲ Auflösung wird als unangenehm und schmerzhaft erlebt.
- ▲ Zum Teil Leugnen des Seminar-Endes.
- ▲ Außeninteressen nehmen wieder zu.
- ▲ Rückschau und Auswertung.
- ▲ Die Leiterin bzw. der Leiter wird für die Strukturierung wieder wichtig.

Ziel muss es sein, mit der Gruppe in das Stadium der „Arbeitslust und Produktivität“ zu gelangen. Damit die Gruppe dahin kommt, muss sie sich über Ziele verständigen und ein Klima von Vertrauen und Akzeptanz entwickeln.

Typischer Gruppenverlauf innerhalb eines Unterrichtsprojektes



Vgl. B. Langmaack a. a. O.

Rollenfunktionen in der Gruppe – I

Was sind Rollen?

Rollen sind Verhaltenserwartungen (bzw. Verhaltensvorschriften), die von außen an die betreffenden Rollenträgerinnen und -träger herangetragen werden. Die Inhalte dieser Vorschriften werden nicht vom Einzelnen, sondern von Gruppen oder der gesamten Gesellschaft bestimmt.

Die in Rollen gebündelten Verhaltenserwartungen begegnen dem/der Einzelnen mit einer gewissen Verbindlichkeit des Anspruchs, sodass er/sie sich ihnen nicht ohne Schaden entziehen kann.

Rollenfunktionen in der Gruppe

In jeder Gruppe entwickeln sich bestimmte Rollenfunktionen, die den unausgesprochenen Zielen der Gruppe dienen, damit diese ihre Arbeit fortsetzen kann. Es lassen sich dabei deutlich eine Reihe von Rollen herauskristallisieren, die sich aus der Bemühung des Einzelnen ergeben, das jeweilige entstehende soziale System einer Gruppe weiterzuentwickeln. Rollen werden unterschieden in Rollen, die vorwiegend Aufgabenrollen sind, und solche, die vorwiegend Erhaltungs- und Aufbaurollen sind. Darüber hinaus gibt es auch störende Rollen, die gegen jede konstruktive Beteiligung an der Gruppenarbeit gerichtet sind.

Aufgabenrollen

▲ Initiative und Aktivität:

Lösungen vorschlagen, neue Ideen vorbringen.

▲ Informationssuche:

Frage nach genauerer Klärung von Vorschlägen, Forderung nach ergänzenden Informationen oder Tatsachen.

▲ Meinungserkundung:

Versuche, bestimmte Gefühlsäußerungen von Mitgliedern zu bekommen, die sich auf die Abklärung von Werten, Vorschlägen oder Ideen beziehen.

▲ Informationen geben:

Angebote von Tatsachen oder Generalisierungen.

▲ Meinungen geben:

Äußerung einer Meinung oder Überzeugung, einen oder mehrere Vorschläge betreffend.

▲ Ausarbeiten:

Abklären, Beispiele geben, versuchen sich vorzustellen, wie ein Vorschlag sich auswirkt, wenn er angenommen wird.

▲ Koordinieren:

Aufzeigen der Beziehungen zwischen verschiedenen Ideen oder Vorschlägen; Versuch, diese zusammenzubringen.

▲ Zusammenfassen:

Zusammenziehen verwandter Ideen und Vorschläge.

Erhaltungs- und Aufbaurollen

▲ Ermutigung:

Freundlichkeit, Wärme, Antwortbereitschaft gegenüber anderen.

▲ Regeln bilden:

Formulierung von Regeln für die Gruppe, die für Inhalt, Verfahrensweisen oder Bewertungen gebraucht werden.

▲ Folge leisten:

Den Gruppenentscheidungen folgen.

▲ Ausdruck der Gruppengefühle:

Zusammenfassung, welches Gefühl innerhalb der Gruppe zu spüren ist.

▲ Auswerten:

Überprüfen der Gruppenentscheidungen.

▲ Vermitteln:

Harmonisieren, verschiedene Standpunkte miteinander versöhnen.

▲ Spannung vermindern:

Negative Gefühle durch einen Scherz ableiten, beruhigen.

Negative Rollen

▲ Aggressives Verhalten:

Arbeiten für den eigenen Status, indem andere kritisiert oder blamiert werden.

▲ Blockieren:

Durchkreuzen der Weiterentwicklung der Gruppen durch Ausweichen auf Randprobleme.

▲ Rivalisieren:

Die größte Rolle spielen, die Führung an sich reißen.

▲ Clownerie:

Jux veranstalten, Witzeln, Nachäffen.

▲ Beachtung suchen:

Versuche, die Beachtung auf sich zu ziehen.

▲ Sich zurückziehen:

Passives Verhalten, Tagträumen.

Vgl. Klaus Antons: *Praxis der Gruppendynamik*. Göttingen u. a. 1975, S. 226 ff.

Rollenfunktionen in der Gruppe – 2

Beobachten Sie ...

Beobachten Sie bei Ihrem nächsten Unterrichtsprjekt, welche Rollen und Aufgaben von Jungen, welche von Mädchen wahrgenommen werden:

- ▲ Wer übernimmt eher Aufgabenrollen?
- ▲ Wer übernimmt eher Erhaltungs- und Aufbaurollen?
- ▲ Wer übernimmt eher negative Rollen?

Verwenden Sie hierfür das von Klaus Antons entwickelte Raster der Rollenfunktion in der Gruppe.

Zwei Situationen, die viel über das Rollenverhältnis aussagen können:

- ▲ Wer redet als Erste/r in einer Gruppe?
- ▲ Wer übernimmt es, Arbeitsgruppenberichte vorzutragen?

Jede Person kann in verschiedenen Gruppen auch verschiedene Rollen und Positionen einnehmen.

Entscheidend für die Fähigkeit zu lernen ist die Flexibilität oder die Rigidität, mit der jemand eine Position einnimmt, wechselt oder beibehält. Optimales Lernen geschieht dann, wenn jemand positionsflexibel ist, wenn also jemand in der Lage ist, seine Position in der Gruppe seinen Bedürfnissen entsprechend zu ändern.

Vgl. A. Heigl-Evers / F. Heigl: Gruppenposition und Lernmotivation. In: A. Heigl-Evers: Gruppendynamik. Göttingen 1983, S. 37–48.

Gruppenpositionen – eine Übersicht

Gruppen bilden eine Rangordnung aus. Die wichtigsten Positionen in dieser Rangordnung sind:

Alpha

Führerin/Führer – Erhaltungs- und Aufbaurollen

- ▲ Gruppeneigene/r Führerin/Führer
- ▲ Gruppensprecherin/Gruppensprecher
- ▲ Initiatorin/Initiator (von Aktivitäten)
- ▲ Vertreterin/Vertreter von Gruppenwerten
- ▲ Jemand, der für Ausgleich und Entspannung sorgt

Beta

Fachfrau/Fachmann – Aufgabenrollen

- ▲ Sachverständige/Sachverständiger
- ▲ Ideenträgerin/Ideenträger
- ▲ Initiatorin/Initiator (eines Denkprozesses)
- ▲ Organisatorin/Organisator
- ▲ Realistin/Realist
- ▲ Kontrolleurin/Kontrolleur

Gamma

Mitglied, Mitläuferin/Mitläufer

- ▲ Stille Treue
- ▲ Humorvolle/r
- ▲ Mitläuferin/Mitläufer
- ▲ Helferin/Helfer

Omega

Prügelmädchen/Prügelknabe – Negative Rollen

- Schwache Gegner
- ▲ Außenseiterin/Außenseiter
- ▲ Sündenziege/Sündenbock
- ▲ Gruppenclown
- ▲ Schweigerin/Schweiger

Gegenalpha

- ▲ Vertreterin/Vertreter der Gegenaktion

Das Zusammenleben regeln

Eines der ersten Themen nach dem Ankommen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und dem sich Bekanntmachen ist die gemeinsame Arbeitsorganisation. Es ist also die Frage, welche gemeinsamen Verabredungen während des Seminars gelten sollen, damit effektiv und in einem guten Klima gearbeitet werden kann. Eine Seminargruppe formulierte für sich folgende Verabredungen:

Verabredungen, die Eigenbestimmung fördern

Ich möchte ...

- ▲ mir Zeit für mich nehmen, Zeit zum Verdauen;
- ▲ selbst bestimmen, wann ich was aktiv tun will;
- ▲ mich konfrontieren lassen;
- ▲ meine persönlichen Interessen bekannt geben und verabreden, wann sie besprochen werden können;
- ▲ laut denken dürfen;
- ▲ die Freiheit haben, „dumme“ Fragen stellen zu dürfen;
- ▲ mitsteuern, indem ich sage, was mir wichtig ist.

Verabredungen, die mögliche Störungen zum Inhalt haben

- ▲ Wenn ich abgelenkt bin, möchte ich es sagen.
- ▲ Ich möchte mich melden, wenn ich Einwände oder Vorbehalte habe, und zwar gleich.
- ▲ Ich möchte Konflikte aufgreifen und klären helfen.
- ▲ Ich möchte eigene Bedürfnisse anmelden.

Verabredungen, die sich um den Körper kümmern

Ich möchte ...

- ▲ mir Zeit nehmen, um Sport zu treiben und Schlaf nachzuholen;
- ▲ sagen, wenn ich eine Pause brauche;
- ▲ mal überlegen, wie es mir eigentlich geht.

Verabredungen, die sich auf Fragen beziehen

- ▲ Ich möchte Verständnisfragen einbringen.
- ▲ Ich möchte mich nicht ausfragen lassen.
- ▲ Der andere soll mir ehrlich sagen, was er wissen will.

Verabredungen untereinander

Ich möchte ...

- ▲ Meinungen anderer anhören und stehen lassen;
- ▲ mitsteuern;
- ▲ darauf achten, dass wir uns nicht verzetteln;
- ▲ ernst genommen werden und andere ernst nehmen;
- ▲ offenen Austausch, aber auch die Verantwortung dafür übernehmen, was ich sage.

Verabredungen mit Leiterinnen und Leitern

Die Leiterinnen und Leiter sollen ...

- ▲ helfen, Entscheidungsprozesse herbeizuführen;
- ▲ klare Zielformulierungen vorgeben und die Arbeitsschritte für den Themenablauf festlegen;
- ▲ helfen, aus dem Generellen das Individuelle herauszuarbeiten, Bedürfnisse abklären und die Vorgehensweise transparent machen;
- ▲ den Prozessablauf zur Diskussion stellen;
- ▲ Möglichkeiten zur Reflexion anbieten;
- ▲ dafür sorgen, dass niemand verletzt wird.

Die Verabredungen basieren auf den Grundannahmen und Regeln der Themenzentrierten Interaktion von Ruth Cohn.

Vgl. Barbara Langmaack: Themenzentrierte Interaktion. Einführende Texte rund ums Dreieck. Weinheim 1991, S. 105 ff.

Problemsituationen vorausdenken

Was tun, wenn eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer ...

- „kämpfen“ möchte, Streit sucht?
- helfen möchte?
- nicht aufhört zu reden?
- sich nicht zu reden traut?
- kein Interesse zeigt?
- sich als Leiterin, als Leiter aufspielt?
- zeigen möchte, wie schlau sie/er ist?
- dauernd den Raum verlässt?
- laufend das Thema wechselt?

...